SOUTENIR L'APPROPRIATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION,
DU LOISIR ET DU SPORT

MARS 2007

Québec

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation du présent avis à un comité composé de :

Suzanne Tremblay, présidente du comité et directrice du Service des ressources pédagogiques à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Lucie DesRuisseaux, membre de la Commission de l'enseignement secondaire et enseignante au secondaire à la Commission scolaire de Montréal

Guy Faucher, consultant

Andrée Minguy, directrice des Services éducatifs aux jeunes à la Commission scolaire des Chênes

Édouard Staco, membre du Conseil supérieur de l'éducation et président de la Commission de l'enseignement primaire

Claire Vendramini, membre du Conseil supérieur de l'éducation et enseignante à l'éducation préscolaire à la Commission scolaire de l'Énergie

Brigitte Voyer, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Coordination

Arthur Marsolais, consultant

Rédaction

Arthur Marsolais, consultant,
avec la collaboration d'Annie Desaulniers, agente de recherche, et de Suzanne Mainville, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire

Recherche

Annie Desaulniers, agente de recherche

Caroline Gaudreault, agente de recherche

Réginald Grégoire, consultant

Suzanne Mainville, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire

Arthur Marsolais, consultant

Hélène Pinard, agente de recherche

Francine Richard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire

Soutien technique

Secrétariat : Myriam Robin

Documentation : Francine Vallée

Révision linguistique : Hélène Dumais

Avis adopté à la 555e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 2 février 2007

ISBN : 978-2-550-49286-3
Dépôt légal :
Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

© Gouvernement du Québec, 2007
Toute demande de reproduction doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1
L'ÉTAT DE LA QUESTION 3

1.1 Les grandes visées du renouveau pédagogique 3
1.2 Que sont les domaines généraux de formation? 4
1.3 Que sont les compétences transversales? 5
1.4 Les compétences disciplinaires et les savoirs essentiels des domaines d'apprentissage 6
1.5 Le rôle des acteurs : champ de décision et domaine d'influence 6
1.6 Le soutien au changement 7
1.7 Des indicateurs d'une problématique 7

CHAPITRE 2
LA PERTINENCE ET L'APPLICABILITÉ DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION 9

2.1 Les assises des domaines généraux de formation 9
2.2 Les domaines généraux de formation dans le contexte du curriculum actuel 11
2.2.1 Un choix de structuration 11
2.2.2 Des exemples de structuration ailleurs 13
2.3 Des changements importants dans la pratique 14
2.3.1 Des éléments de discontinuité 14
2.3.2 Les domaines généraux de formation : acquisition de savoirs et intention pédagogique 16
2.4 Des constats sur la mise en œuvre des domaines généraux de formation 16
2.5 Le soutien attendu de l'État 18
2.5.1 Des repères pour la prise en compte des domaines généraux de formation au primaire et au secondaire 20
2.5.2 Des repères tout particulièrement pour l'orientation au secondaire 20
2.5.3 Des exemples de repères possibles 21
2.6 Pour un meilleur relais : penser « appropriation » plutôt qu'« application » 22
2.7 Conclusion et recommandations 23
2.7.1 La pertinence des domaines généraux de formation 24
2.7.2 L'applicabilité des domaines généraux de formation 24

CHAPITRE 3
LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES : SOURCES, INTERPRÉTATIONS ET APPELS PRATIQUES 27

3.1 L'origine et le statut des compétences transversales 27
3.1.1 Le sens élémentaire des compétences transversales 28
3.1.2 La genèse des compétences transversales actuelles 30
3.1.3 Le choix de combiner plusieurs ordres de compétences 31
3.1.4 Les objectifs de la prise en compte des compétences transversales 32
3.2 Les leçons de la mise en œuvre des compétences transversales 33
3.2.1 La diversité des formes de compréhension : possibilité de compatibilité? 33
3.2.2 Les messages de la conjoncture 35
3.2.3 L'appel à des outils et à des appuis 36
3.3 Recommandations 38

CHAPITRE 4
L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES 41
4.1 La complexité de l'évaluation dans une approche par compétences 42
4.2 L'évaluation des compétences transversales : difficultés et inquiétudes 44
4.2.1 Des difficultés liées à la faisabilité 44
4.2.2 Des difficultés liées à la communication des résultats aux parents 47
4.3 La fiche d'information sur l'évaluation des compétences transversales produite par le Comité sur la Politique d'évaluation des apprentissages : clarification essentielle mais insuffisante 48
4.4 Les orientations et des recommandations 49
4.4.1 L'évaluation des compétences transversales : fonction essentielle d'aide à l'apprentissage 49
4.4.2 La communication aux parents : simplifier et clarifier l'information essentielle 50
4.4.3 Une pratique pédagogique à développer 51
4.4.4 Un outil de communication aux parents à améliorer 52

CHAPITRE 5
RAPPEL DES PRÉOCCUPATIONS ET DES RECOMMANDATIONS ET FORMULATION D'UNE RECOMMANDATION GÉNÉRALE 55
5.1 La pertinence et l'applicabilité des domaines généraux de formation 55
5.1.1 La pertinence 55
5.1.2 L'applicabilité 55
5.2 La prise en compte des compétences transversales 56
5.2.1 Des compétences à retenir dans le *Programme de formation de l'école québécoise* 56
5.2.2 De nouvelles compétences professionnelles à acquérir et à développer par les équipes-écoles 57
5.2.3 Des savoirs à développer et des pratiques à diffuser 58
5.3 L'évaluation des compétences transversales 58
5.3.1 Une pratique pédagogique à développer 58
5.3.2 Un outil de communication aux parents à améliorer 59
5.4 Une recommandation relative aux conditions générales nécessaires à la prise en compte des compétences transversales et des domaines généraux de formation 60

CONCLUSION 61

BIBLIOGRAPHIE 63

ANNEXES
ANNEXE 1 Lettre du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport 67
ANNEXE 2 Tableau synthèse – Programme de formation de l'école québécoise 69
ANNEXE 3 Quelques caractéristiques du curriculum de la formation générale au secteur de l'éducation des adultes 71
ANNEXE 4 Personnes consultées au moment de l'élaboration de l'avis 73

INTRODUCTION

En septembre 2006, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport demandait au Conseil supérieur de l'éducation d'examiner deux composantes du renouveau pédagogique que sont les domaines généraux de formation et les compétences transversales. Plus précisément, le mandat confié au Conseil était d'élaborer un avis sur « la question de la prise en compte et de l'évaluation des compétences transversales ainsi que la question de la pertinence et de l'applicabilité des domaines généraux de formation du primaire[1] ».

Le ministre souhaitait également que l'avis du Conseil tienne compte des récentes précisions apportées aux compétences transversales et aux domaines généraux de formation dans le *Programme de formation de l'école québécoise* du premier cycle du secondaire et dans celui du second cycle. Le ministre donnait ainsi suite à l'une des recommandations formulées par la Table de pilotage du renouveau pédagogique dans son rapport déposé en août 2006[2]. Celle-ci signalait, entre autres éléments, les difficultés exprimées par les répondants de l'enquête MELS 2006 relativement « à la prise en compte et à l'évaluation du développement de certaines compétences transversales ainsi qu'à la prise en compte de certains domaines généraux de formation[3] ».

Compte tenu de la demande formulée par le ministre et du délai accordé au Conseil pour y donner suite, il y a lieu de préciser que le présent avis du Conseil n'est pas une évaluation du renouveau pédagogique. Il ne s'agit pas non plus d'une évaluation du *Programme de formation de l'école québécoise*.

Dans le présent avis, le Conseil analyse les modalités d'intégration des domaines généraux de formation et des compétences transversales au curriculum, les difficultés liées à leur mise en œuvre et, en ce qui a trait aux compétences transversales, à leur évaluation. Enfin, il précise des conditions facilitant leur appropriation par le milieu et formule des recommandations au ministre.

L'examen de la pertinence et de l'applicabilité des domaines généraux de formation s'appuie en grande partie sur la documentation officielle : énoncés de politique, régime pédagogique, *Programme de formation de l'école québécoise*, alors que celui de leur applicabilité renvoie principalement à l'expérience de leur implantation en milieu scolaire. Cette expérience, plus longue à l'enseignement primaire qu'au premier cycle du secondaire, donne évidemment une certaine prépondérance au point de vue du primaire dans le présent avis sans toutefois que les éclairages du secondaire en soient exclus.

---

1. Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Lettre au président du Conseil supérieur de l'éducation, 15 septembre 2006 (voir l'annexe 1).
2. Table de pilotage du renouveau pédagogique, *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire,* Rapport final, Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2006, 158 p. La version provisoire du rapport a été déposée au ministre en août 2006 et la version définitive a été rendue publique en décembre 2006.
3. *Ibid.*, p. 129.

L'examen de la prise en compte et de l'évaluation des compétences transversales s'appuie également sur la documentation officielle et l'expérience du milieu scolaire. Les témoignages recueillis permettent de comprendre les raisons des difficultés et la façon dont elles sont vécues dans la pratique quotidienne.

Pour élaborer son avis, le Conseil a procédé à une revue des écrits se rapportant au sujet, à la recherche et à l'analyse de la documentation officielle au Québec ainsi qu'à l'analyse et à la comparaison de l'information recueillie au sujet d'autres systèmes scolaires[4]. Le Conseil a également pris en compte le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique intitulé *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire*. Enfin, le Conseil a rencontré des enseignantes et des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire, du personnel de direction, des conseillers pédagogiques et quelques experts du milieu universitaire qui lui ont fait part de leur expérience, de leurs convictions et de leur interprétation eu égard aux objets de la demande d'avis. Le Conseil reconnaît le caractère précieux de leur apport et leur exprime d'entrée de jeu sa gratitude.

L'avis du Conseil est divisé en cinq chapitres. Le premier dresse un bref état de la question concernant la place que les domaines généraux de formation et les compétences transversales occupent dans l'économie générale du *Programme de formation de l'école québécoise*. Les responsabilités dévolues aux différents acteurs sont également abordées. Dans les deuxième, troisième et quatrième chapitres, le Conseil traite successivement des domaines généraux de formation, des compétences transversales comme telles et de la question de leur évaluation, en orientant ses analyses vers des conclusions pratiques. Dans le cinquième chapitre, les principaux constats et recommandations que le Conseil formule à l'intention du ministre sont repris et une recommandation générale est formulée.

4. Le présent avis s'appuie en particulier sur deux documents de travail dont quelques extraits sont cités : Réginald Grégoire inc., *L'équivalent des domaines généraux de formation dans d'autres systèmes scolaires ou selon des résultats de recherche*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2006. Annie Desaulniers, *L'intégration des compétences transversales dans les programmes de formation de la Communauté française de Belgique et de l'Ontario*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2007, 25 p.

CHAPITRE 1 L'ÉTAT DE LA QUESTION

Dans ce chapitre, le Conseil rappelle d'abord les grandes visées du renouveau pédagogique avant de préciser la nature des domaines généraux de formation et des compétences transversales et la place qu'ils occupent dans le renouveau pédagogique. Après avoir précisé le rôle des principaux acteurs, le Conseil aborde la question du soutien au changement, Enfin, il nomme brièvement les indicateurs des difficultés couramment mentionnées.

1.1 Les grandes visées du renouveau pédagogique

Avant d'entrer dans l'examen de facteurs propres aux domaines généraux de formation et aux compétences transversales, le Conseil tient à rappeler certains aspects du renouveau pédagogique qui ont des incidences directes à cet égard.

Le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès*[5], rendu public en 1997 à la suite des États généraux sur l'éducation, définit les lignes d'action pour la mise en place du renouveau pédagogique dans la perspective d'une meilleure réussite pour tous les élèves. Il propose notamment une refonte du curriculum et souligne la nécessité d'un nouveau programme de formation centré sur les matières essentielles et mieux adapté aux changements sociaux, économiques et culturels. Ce programme doit permettre de mieux préparer les élèves, citoyens de demain, à répondre aux exigences du XXIe siècle. Il a pour objet le développement de l'élève, de ses capacités et de ses connaissances et il préconise une approche par compétences, tant disciplinaires que transversales.

Ainsi, le *Programme de formation de l'école québécoise*, élaboré selon les orientations du plan d'action ministériel, met l'accent sur les processus d'apprentissage tout en accordant une place importante aux savoirs essentiels. Il permet à l'élève d'agir et de faire des apprentissages de façon dynamique plutôt que passive et d'être en mesure de réinvestir ses acquis dans diverses situations.

On peut rattacher l'essentiel des mesures de la réforme à trois grandes visées : 1) une *école plus juste du point de vue de l'égalité des chances*, donc plus propice à la réussite de tous[6]; 2) un *programme scolaire plus étoffé*, moins éparpillé ou « envahi »; et 3) une *plus grande cohérence et convergence* entre les éléments du curriculum.

Les domaines généraux de formation découlent à la fois de la visée d'un programme scolaire plus étoffé et d'une visée de cohérence puisqu'ils appellent un traitement à l'intérieur des différents domaines d'apprentissage plutôt que dans divers cours placés en parallèle des grandes disciplines. La conséquence directe est la disparition de cours qui traitaient précisément des préoccupations portées par les domaines généraux de formation, ce qui permet de consacrer maintenant plus de

5. Ministère de l'éducation, *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec : Le Ministère, 1997, 55 p.
6. On se rappellera les initiatives de lutte contre l'abandon scolaire prises par le ministre Pagé en 1992 : de son côté, l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*, de 1997, continue sur la même lancée, mais autrement, soit par la disposition à réaménager le régime pédagogique et le curriculum en vue également d'une plus grande égalité des chances.

temps aux disciplines. Cela exige naturellement une plus grande cohérence et davantage de convergence entre les éléments constitutifs du curriculum.

L'idée des compétences transversales est également issue directement de la visée d'un enseignement plus étoffé, plus « exigeant », qui mise sur des attentes élevées comme facteur de qualité dans les apprentissages scolaires[7]. Par leur prise en compte à l'intérieur des différentes disciplines, l'importance accordée à ces dernières s'en trouve, de ce fait, rehaussée.

1.2 Que sont les domaines généraux de formation?

Le *Programme de formation de l'école québécoise* présente, sous l'appellation « domaines généraux de formation », un ensemble de « grandes intentions éducatives ». Ces domaines sont : « Santé et bien-être »; « Orientation et entrepreneuriat »; « Environnement et consommation »; « Médias »; « Vivre-ensemble et citoyenneté ». On les appelle « généraux » par opposition aux cinq domaines d'apprentissage qui regroupent les compétences disciplinaires et les savoirs essentiels qui sont plus particuliers[8].

Les domaines généraux de formation regroupent les grands enjeux de société. Ils visent à développer chez les élèves les attitudes et les compétences nécessaires pour remplir leur rôle d'adulte et de citoyen. Porteurs d'intentions éducatives qui ne sont pas situées dans une seule discipline, les domaines généraux de formation doivent être pris en compte par l'ensemble de l'équipe-école.

De 1980 jusqu'à l'implantation du nouveau curriculum, le choix était d'assumer ces visées éducatives par des cours précis. Dans le régime actuel, l'intention éducative de chacun des domaines généraux de formation est assumée dans plusieurs disciplines.

7. Cette visée évoque à l'arrière-plan un consensus sur l'importance d'« attentes élevées » (high expectations dans la recherche anglaise et américaine) comme facteur de qualité dans les apprentissages scolaires accomplis. Voir Claude Corbo, « Finalités de l'éducation et mission de l'école : 1960-2000 », dans Céline Saint-Pierre et Jean-Philippe Warren (dir.), *Sociologie et société québécoise : présences de Guy Rocher*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2006, p. 97-117.
8. Voir à l'annexe 2 le tableau-synthèse de présentation des disciplines, de leurs domaines respectifs, des domaines généraux de formation et des compétences transversales tiré du *Programme de formation de l'école québécoise* destiné à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Tableau 1 L'intention éducative centrale de chacun des cinq domaines généraux de formation

Santé et bien-être	Amener l'élève à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité
Orientation et entrepreneuriat	Amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société
Environnement et consommation	Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement
Médias	Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs
Vivre-ensemble et citoyenneté	Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité

Source : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, *Programme de formation de l'école québécoise, deuxième cycle (Parcours de formation générale et parcours de formation générale appliquée)*, version approuvée, Québec, Le Ministère, 2006, p. 10-22.

1.3 Que sont les compétences transversales?

Neuf compétences transversales sont actuellement présentées dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Elles sont regroupées sous quatre ordres : quatre compétences sont d'ordre intellectuel (« Exploiter l'information », « Résoudre des problèmes », « Exercer son jugement critique » et « Mettre en œuvre sa pensée créatrice »), deux sont d'ordre méthodologique (« Se donner des méthodes de travail efficaces » et « Exploiter les technologies de l'information et de la communication »), deux sont d'ordre personnel et social (« Structurer son identité » (enseignement primaire) ou « Actualiser son potentiel » (enseignement secondaire) et « Coopérer ») et une est de l'ordre de la communication (« Communiquer de façon appropriée »).

Le développement de ces compétences et celui des compétences disciplinaires sont concomitants. Les compétences transversales doivent donc être sollicitées dans les situations d'apprentissage offertes à l'élève au quotidien. La planification du développement de ces compétences doit se faire, en concertation, par l'ensemble de l'équipe-école.

Alors que les domaines généraux de formation se rapportent aux attitudes et aux comportements attendus des élèves concernant les grandes problématiques contemporaines, les compétences transversales, quant à elles, consistent en des savoir-faire à développer à travers l'ensemble des matières, et même à l'intérieur de la vie de l'école. Elles doivent permettre aux élèves d'agir efficacement dans des situations variées.

1.4 Les compétences disciplinaires et les savoirs essentiels des domaines d'apprentissage

Au cœur même du *Programme de formation de l'école québécoise*, dont un des objectifs, le Conseil le rappelle, est de mettre l'accent sur les apprentissages essentiels, se trouvent les disciplines scolaires elles-mêmes. Celles-ci sont regroupées, en fonction de leurs affinités, en cinq domaines d'apprentissage : 1) les langues; 2) la mathématique, la science et la technologie; 3) l'univers social; 4) les arts; et 5) le développement personnel. L'objectif visé par le regroupement des disciplines par domaines est de favoriser le décloisonnement des matières scolaires en les intégrant dans un domaine de référence.

Pour chaque discipline, des compétences sont identifiées. Celles-ci correspondent aux visées de formation propres à chaque discipline et aux savoirs essentiels qui s'y rattachent. Ces savoirs sont généralement regroupés en connaissances, stratégies et techniques. Ils peuvent être directement rattachés à chaque compétence ou à l'ensemble du domaine d'apprentissage[9].

1.5 Le rôle des acteurs : champ de décision et domaine d'influence

Les domaines généraux de formation et les compétences transversales constituent, avec les domaines d'apprentissage, les éléments essentiels du *Programme de formation de l'école québécoise*. Ce dernier se situe sur le terrain décisionnel de l'État et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et, en même temps, sur un terrain d'influence et de leadership.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* a été élaboré dans le contexte du renforcement législatif de l'autorité institutionnelle de l'école et du conseil d'établissement en matière éducative, et en pleine conscience aussi de ce qui relève d'un enseignant dans sa classe. Donc, au-delà du strict ressort décisionnel, ce programme suggère des pistes d'intervention, sans toutefois imposer de stratégies pédagogiques ou d'école de pensée. En ce sens, son influence se situe dans le champ décisionnel d'autres acteurs, notamment l'école.

La prise en charge intégrée des visées des domaines généraux de formation et des compétences transversales est la responsabilité de l'école. Il lui appartient aussi d'organiser le temps pour faciliter la coopération professionnelle et ainsi favoriser l'appropriation de ces composantes du renouveau pédagogique, comme le Conseil l'a d'ailleurs récemment mis en valeur[10]. Il revient aussi à toute l'équipe-école, soutenue par la direction de l'école et son conseil d'établissement, d'en faire une prise en charge qui tienne compte de l'âge des élèves et de la dynamique propre au milieu.

9. Voir à l'annexe 2 le tableau-synthèse de présentation des disciplines, de leurs domaines respectifs, des domaines généraux de formation et des compétences transversales tiré du *Programme de formation de l'école québécoise* destiné à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.
10. À ce sujet, se référer à l'avis suivant : Conseil supérieur de l'éducation, *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 2003, 80 p.

Quant à la commission scolaire, il lui appartient de s'assurer de l'application des programmes d'études établis par le ministre[11]. À cette fin, elle doit soutenir et accompagner les directions d'école et le personnel enseignant afin de faciliter l'appropriation locale du *Programme de formation de l'école québécoise* et sa mise en œuvre auprès des élèves.

1.6 Le soutien au changement

Le Conseil a examiné à plusieurs reprises les façons les plus appropriées de susciter des changements en matière d'éducation[12]. Et, pour lui, les modalités de gestion du changement adoptées ont une incidence potentielle sur la prise en compte des domaines généraux de formation et des compétences transversales. Il désire donc, dans le présent avis, distinguer les difficultés qui relèveraient de la nature même des domaines généraux de formation ou des compétences transversales de celles qui découleraient plutôt de leur mise en œuvre au quotidien.

Dans la recherche contemporaine sur l'amélioration de l'éducation, on trouve deux courants de pensée : d'un côté, une optique d'« école efficace » (*school effectiveness*); de l'autre, celle de l'« amélioration de l'école » (*school improvement*). Le Conseil, pour sa part, se situe dans la perspective du second courant. Cette école de pensée conçoit la mise en œuvre d'améliorations d'abord comme *appropriation et interprétation* plutôt que comme *adoption et application*. Elle s'appuie sur les ressources mobilisables au sein de la profession enseignante et sur une décentralisation des responsabilités et exige un espace de jeu institutionnel que les conseils d'établissement créent.

Dans son avis publié en 2003 et intitulé *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, le Conseil s'attache à bien marquer cette distinction à propos du renouveau pédagogique en cours. Il considère que son appropriation passe par la connaissance de ses fondements. Cette compréhension ouvre la voie à une adhésion progressive et réfléchie aux orientations pédagogiques et curriculaires et conduit, à terme, à la transformation des pratiques professionnelles, pédagogiques et de gestion.

Une telle perspective d'analyse permet d'inscrire les difficultés de mise en œuvre des domaines généraux de formation et des compétences transversales dans un horizon plus large.

1.7 Des indicateurs d'une problématique

Les difficultés relevées par la Table de pilotage du renouveau pédagogique quant à la prise en compte des domaines généraux de formation et des compétences transversales, et quant à l'évaluation des compétences transversales, indiquent qu'il y a un problème à l'égard de ces composantes du renouveau pédagogique. De façon plus particulière, la problématique de l'évaluation des compétences transversales soulève pour l'ensemble de la population visée (parents, élèves, enseignants), des inquiétudes importantes au regard desquelles le ministère de l'Éducation, du Loisir

11. Québec, *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 2001, art. 222.1.
12. Voir en particulier : Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation : la gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Sainte-Foy, Le Conseil, 1993, 56 p.; Conseil supérieur de l'éducation, *Vers la maîtrise du changement en éducation : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1994-1995*, Sainte-Foy, Le Conseil, 1995, 91 p.

et du Sport a récemment proposé diverses mesures[13]. Voilà pourquoi l'éclairage du Conseil supérieur de l'éducation a été sollicité.

L'essentiel des réticences est toutefois exprimé par ceux et celles qui vivent le renouveau pédagogique de l'intérieur, soit des enseignantes et des enseignants, des conseillers pédagogiques, du personnel de direction d'écoles et de commissions scolaires. Cependant, on entend également dans le milieu scolaire des approbations, un accueil enthousiaste dans certains contextes, aussi bien au regard des compétences transversales qu'en ce qui concerne les domaines généraux de formation.

Enfin, le Conseil constate que, jusqu'à maintenant, la crainte de l'appauvrissement du contenu disciplinaire et les mesures gravitant autour de la lutte contre l'échec, comme la pédagogie différenciée, la progression par cycle, la prise en charge plus collective et idéalement plus rapide des difficultés éprouvées par les élèves, ont davantage occupé le devant de la scène que la prise en compte des domaines généraux de formation et des compétences transversales.

En bref, le Conseil prend acte des réticences et des difficultés exprimées dans le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique. Pour sa part, il cherchera à préciser dans son avis les raisons de ces difficultés et à comprendre la façon dont elles sont vécues dans la pratique quotidienne. Le Conseil s'appuiera aussi sur l'éclairage d'autres systèmes scolaires. Mais, il fondera surtout sa compréhension du potentiel et des difficultés des domaines généraux de formation et des compétences transversales sur divers témoignages de praticiens et d'experts. Analyse des sources pertinentes, comparaisons avec d'autres systèmes scolaires, lecture des leçons de l'expérience récente et en cours, tels sont les trois appuis du présent avis.

13. Voir la lettre adressée aux dirigeants de syndicats d'enseignants par le ministre Fournier, rendue publique le 20 décembre 2006, qui lie l'évaluation des compétences transversales à des propositions faites à ce sujet par les enseignants aux directeurs et aux directrices d'école (www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/lettre.pdf).

CHAPITRE 2 LA PERTINENCE ET L'APPLICABILITÉ DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

La question de la pertinence et de l'applicabilité des domaines généraux de formation est analysée dans ce chapitre. Le processus et les objectifs de leur intégration au curriculum sont présentés dans un premier temps, suivis, dans un deuxième temps, des principaux constats liés à leur mise en œuvre. Enfin, le Conseil présente, dans un troisième temps, ses conclusions et des recommandations au sujet de cette composante du curriculum.

2.1 Les assises des domaines généraux de formation

L'intégration des domaines généraux de formation au *Programme de formation de l'école québécoise* constitue une réponse à la volonté exprimée par divers acteurs au cours des années 90 d'accroître la cohérence du curriculum en mettant l'accent sur les disciplines essentielles. Elle a également pour objet d'associer les visées d'instruction et d'éducation de la personne ainsi que de former des citoyens responsables et engagés. Ce choix est le résultat d'un questionnement de différents acteurs sur la mission de l'école et le curriculum qui existait auparavant.

Ainsi, en 1994, dans le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire[14] (rapport Corbo), on soutient que l'école doit se concentrer sur la formation intellectuelle de l'élève et, par conséquent, accorder plus d'importance aux matières de base. On affirme également que l'école doit préparer les élèves à la vie et aux rôles sociaux de la vie adulte. Cette préparation passe par l'acquisition de savoirs pour chaque élève, mais aussi par le développement d'attitudes nécessaires dans ses rôles sociaux de citoyen et de travailleur ou de producteur économique[15]. Cette volonté est exprimée à nouveau en 1996, alors que la version définitive du rapport sur les États généraux[16] suggère de recentrer la mission de l'école sur ces rôles premiers qui sont d'offrir une solide formation de base et de former des citoyens responsables et engagés. Ce rapport propose également de restructurer le curriculum en mettant l'accent sur les disciplines essentielles. La révision du curriculum apparaît alors comme l'occasion de restaurer une certaine cohérence.

Les domaines généraux de formation sont imprégnés d'une disposition à proposer des valeurs, disposition dont on ne trouve pas forcément l'équivalent dans l'étude des disciplines spécialisées. Avec eux, on s'avance sur le terrain des attitudes, des valorisations. De ce fait, le rapport de l'enfant ou de l'adolescent à un adulte crédible s'y joue moins au regard de la spécialité (professeur musicien, mathématicien, historien) que de la crédibilité.

---

14. Présidé par Claude Corbo, le groupe de travail avait pour mandat de déterminer ce que les élèves devraient savoir, savoir faire et savoir être à la fin leurs études primaires et à la fin leurs études secondaires, et ce, afin de relever les défis du 21e siècle : Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, *Préparer les jeunes au 21e siècle*, Québec, Gouvernement du Québec, 1994, 45 p.
15. Précisons que le rapport Corbo ne traite pas des domaines généraux de formation. Toutefois, certaines des intentions éducatives visées par les domaines généraux de formation se trouvent à l'intérieur des profils de formation qui précisent ce que l'élève doit être en mesure de faire à la fin de ses études primaires et secondaires.
16. Commission des États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996, 90 p.

Le choix d'accorder la priorité à l'acquisition des savoirs essentiels et à la préparation aux rôles sociaux de la vie adulte, qui a mené à l'intégration des domaines généraux de formation dans le curriculum, n'est pas unique au Québec. Il s'inscrit dans un courant plus large alors que de tels choix de structuration du curriculum ont pu être observés ailleurs. C'est notamment le cas en Finlande et aux États-Unis.

Tableau 2 Les axes de développement des cinq domaines généraux de formation

Titre et intention éducative	Axes de développement
Santé et bien-être	
Amener l'élève à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité	Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux Connaissance des conséquences de ses choix personnels sur sa santé et son bien-être Mode de vie actif et comportement sécuritaire Conscience des conséquences des choix collectifs sur le bien-être des individus
Orientation et entrepreneuriat	
Amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société	Connaissance de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation Appropriation des stratégies liées à un projet Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions
Environnement et consommation	
Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement	Connaissance de l'environnement Utilisation responsable de biens et services Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation Construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable
Médias	
Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs	Constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société Appréciation des représentations médiatiques de la réalité Appropriation des modalités de production de documents médiatiques Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias
Vivre-ensemble et citoyenneté	
Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité	Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques Engagement, coopération et solidarité Appropriation de la culture de la paix

Source : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, *Programme de formation de l'école québécoise, deuxième cycle (Parcours de formation générale et parcours de formation générale appliquée)*, version approuvée, Québec, Le Ministère, 2006, p. 10-22. À noter que ces formulations varient très peu de celles du programme destiné à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. En outre, les formulations concernant le premier cycle du secondaire sont pratiquement identiques à celles qui sont reproduites ici.

2.2 Les domaines généraux de formation dans le contexte du curriculum actuel

L'analyse culturelle sur laquelle repose la détermination d'un curriculum ne peut faire en sorte qu'on laisse de côté les questions d'*éducation à la santé* (comprenant une mesure d'éducation sexuelle), l'éveil aux *enjeux environnementaux* et une certaine *éducation sociale*. Cette dernière peut se préoccuper tout autant de civisme traditionnel, de non-violence, de valorisation de la coopération et du bien commun que d'une éducation à portée politique et démocratique concernant la santé, l'environnement ou la citoyenneté. Voilà pourquoi, tant au Québec qu'ailleurs, on s'assure, dans une visée de développement global de l'élève, de traiter dans un curriculum les préoccupations des domaines généraux de formation.

2.2.1 Un choix de structuration

Les cinq domaines généraux de formation sous leur forme actuelle sont le *produit d'une décision de structuration du curriculum*, consignée dans le régime pédagogique. Cette décision modifie ce qui existait depuis les années 80 alors qu'étaient prises en compte, dans des cours précis et selon des objectifs détaillés, les visées éducatives des domaines généraux.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* propose maintenant un traitement intégré de ces visées dans les principaux enseignements disciplinaires des différents domaines d'apprentissage. Cela permet à l'élève de faire des liens entre les apprentissages scolaires et les situations de la vie, ce qui constitue ainsi un levier pour motiver les élèves sans toutefois que les savoirs en soient exclus.

Ainsi, le *Programme de formation de l'école québécoise* est en *continuité partielle* avec la situation qui existait auparavant. À titre d'exemple, le souci de la santé a toujours été très présent dans l'éducation de base, sous la facette de l'hygiène. Le souci du civisme a lui aussi un bon siècle de présence explicite et laisse voir des affinités évidentes avec le thème actuel du vivre-ensemble. De même, la familiarisation avec l'alimentation du point de vue de la santé, avec le monde du travail et des carrières a des racines anciennes. L'orientation a également constitué une préoccupation importante au fil des années.

Au primaire, il y a une *continuité* nette entre les domaines généraux de formation et les cinq modules du cours de formation personnelle et sociale, que les enseignants titulaires abordaient au fur et à mesure de la progression des élèves d'une année à l'autre.

Par ailleurs, on constate qu'il y a *discontinuité* dans la façon de traiter les visées d'éducation à la personne, discontinuité qui se traduit, pour l'essentiel, par l'abandon du parallélisme, d'une certaine dissociation même, entre l'instruction et l'éducation. En effet, pendant deux décennies, des cours précis étaient mis en place pour toutes sortes d'aspects de l'« éducation à » : cours de formation personnelle et sociale avec ses cinq modules de santé, de sexualité, de relations interpersonnelles, de consommation et de vie en société; cours d'écologie pour l'éducation à l'environnement; cours de choix de carrière; cours d'initiation économique.

En outre, la nécessité d'adapter le curriculum aux changements sociaux signalée par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum[17] (rapport Inchauspé), a mené à la prise en compte de nouvelles préoccupations. Cela s'est traduit par l'ajout de nouveaux thèmes. Ainsi, la diversité sociale exige que l'école se préoccupe de l'éducation à la citoyenneté. De même, l'omniprésence des médias demande que l'école initie les élèves aux langages propres aux médias, à leur utilisation active, et qu'elle leur fasse acquérir des capacités critiques qui leur permettront de résister aux techniques de persuasion. Enfin, de nouveaux thèmes ont été associés aux plus anciens, notamment la consommation qui a été jumelée avec l'éducation environnementale et l'entrepreneuriat, avec le domaine de l'orientation.

L'intégration des domaines généraux de formation dans le curriculum a amené des changements particulièrement importants au secondaire, notamment avec la disparition, dans la grille-matières, d'une vingtaine d'unités relevant de cette catégorie de programmes d'études. Ainsi, aux centaines de pages des programmes supprimés, le *Programme de formation de l'école québécoise* substitue, comme référence officielle, une vingtaine de pages pour poser les cinq domaines généraux de formation.

À titre d'exemple, les trois pages sur l'éducation à la santé légitiment celle-ci. Elles ne parachutent pas une seule et unique façon de faire tout au long de l'enseignement primaire et secondaire. Elles posent plus ou moins implicitement des apports divers, notamment que l'investissement traditionnel des titulaires du primaire en éducation à la santé garde toute sa raison d'être, que l'éducation physique y a une contribution constante, que l'éthique et la culture religieuse peuvent également fournir un éclairage et, enfin, que l'éveil scientifique en ce qui concerne la biologie apporte de multiples contributions. On retrouve le même type d'information pour les autres domaines généraux de formation.

Cette intégration va au-delà des enseignements comme tels. Elle peut aussi s'appuyer, entre autres, sur les services complémentaires, le projet éducatif de l'école et d'autres dispositions prévues dans le régime pédagogique comme les parcours de formation au secondaire, le projet intégrateur[18] et le projet personnel d'orientation[19].

---

17. Formé dans la foulée des États généraux, ce groupe de travail présidé par Paul Inchauspé avait le mandat de formuler au gouvernement des recommandations concernant les changements à apporter au curriculum du primaire et du secondaire pour que les élèves puissent répondre aux exigences du 21e siècle : Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, Québec, Gouvernement du Québec, 1997, 151 p.
18. Le Ministère prépare actuellement pour tous les élèves de cinquième secondaire un programme obligatoire de deux unités qui a un rapport étroit avec les domaines généraux de formation : le projet intégrateur. Celui-ci a beaucoup d'affinités avec des dispositions analogues dans d'autres contextes scolaires : « espace » (independent study) en Grande-Bretagne et en Amérique du Nord, « projet personnel encadré » en France, « projet personnel » dans le programme d'éducation internationale. Or, l'observation démontre que la très grande majorité des projets de cet ordre se situent dans une optique soit d'engagement social, soit d'exploration professionnelle, ou d'usage de médias ou encore dans une optique de problématiques environnementales ou, enfin, de créations ou d'événements qui gravitent autour de centres d'intérêt proches des domaines généraux de formation. S'il s'agit à la fois de se passionner pour un résultat et de persévérer méthodiquement, on rencontrera assez naturellement une majorité de projets qui rejoint les domaines généraux de formation même si l'on ne fait pas une règle de devoir y rattacher ces projets d'une façon ou d'une autre.
19. Il s'agit d'un cours à option de quatre unités en troisième secondaire. Ce cours, obligatoire pour les élèves qui se trouveront dans le parcours de formation générale appliquée, est un cours à option pour ceux et celles de la formation générale.

2.2.2 Des exemples de structuration ailleurs

Des décisions analogues ont été prises dans d'autres systèmes d'éducation. Par exemple, la Finlande et les États-Unis ont choisi de modifier leur curriculum selon la même optique d'intégration.

La situation en Finlande[20]

Le curriculum actuel de la Finlande présente un bel exemple de non-dissociation, dont les affinités avec le curriculum du Québec sont significatives :

« [En Finlande,], au début du long chapitre qui détaille le contenu du curriculum, le National Board of Education présente sept thèmes transversaux ("cross-curricular themes") qu'il estime être les "accents centraux" ("central emphases") de l'enseignement et de l'apprentissage effectués selon le curriculum adopté. Ces thèmes sont les suivants :

- la croissance en tant que personne;
- l'identité culturelle et institutionnelle;
- les habiletés relatives aux médias et à la communication;
- la participation citoyenne et l'entrepreneuriat;
- la responsabilité à l'égard d'un environnement et d'un bien-être humain durables;
- l'adoption d'un comportement sécuritaire dans divers environnements et situations;
- la relation entre l'individu et la technologie.

Le National Board of Education indique quels sont les objectifs d'apprentissage visés et les contenus essentiels retenus en relation avec chacun de ces thèmes. Toutefois, aucun de ces thèmes ne fait l'objet d'un enseignement en tant que tel. Ces objectifs et ces contenus sont plutôt intégrés dans différentes matières selon la perspective propre à chacune d'entre elles et tenant compte de l'étape de développement de l'élève. » (Notre traduction)

20. Finnish National Board of Education, *National Core for Basic Education*, Helsinki, The Board, 2004, p. 36, cité dans Réginald Grégoire inc., *Op. cit.*, note 4, p. 6-7.

La situation en Orégon[21]

Il est éclairant d'observer comment, dans un État américain comme l'Oregon où l'on procède volontiers par des normes de référence (*standards*), l'éducation à la santé se présente :

« Les normes d'apprentissage actuelles qui se rapportent à l'éducation à la santé (Health Education) ont été approuvées en février 2005 par le State Board of Education. L'étude de cette matière, écrit-on, « prépare les élèves à prendre des décisions et à agir avec une préoccupation pour la santé sur des sujets qui touchent à leur santé, ainsi qu'à celle de leur famille et de la communauté » (Oregon Department of Education, Or*egon Standards*, Salem, ODE, 2006). Dans la même introduction générale qui coiffe les normes relatives à l'éducation à la santé, on poursuit en affirmant que le but de cette éducation consiste à développer chez l'élève « la capacité de repérer, d'interpréter et de comprendre une information de base sur la santé et les services de santé » (*Ibid.*).
Les normes formulées se rapportent à neuf thèmes, appelés « champs conceptuels » :

- la prévention dans l'usage de l'alcool, du tabac et d'autres drogues;
- la prévention et le contrôle de la maladie;
- la promotion d'un environnement sain;
- la promotion d'une saine alimentation;
- la promotion de la santé émotionnelle, mentale et sociale;
- la promotion de l'activité physique;
- la promotion de la santé sexuelle;
- la prévention des blessures accidentelles;
- prévention de la violence et du suicide. » (Notre traduction)

2.3 Des changements importants dans la pratique

2.3.1 Des éléments de discontinuité

Comme cela a été vu plus haut, les domaines généraux de formation se situent dans la continuité des préoccupations existantes tout en comportant, cependant, d'importants aspects de discontinuité. Par exemple, leur prise en charge de façon intégrée amène des changements sous trois aspects.

Premier aspect : les modules de l'ancien cours de formation personnelle et sociale fournissaient des pistes « pré-pensées » en quelque sorte, en détaillant des objectifs intermédiaires conduisant à des objectifs terminaux bien spécifiés, et comportaient des contenus de formation. Avec le *Programme de formation de l'école québécoise*, on passe d'indications très développées à ce qui s'apparente davantage à des références pour l'initiative didactique, références concises et à titre de suggestions bien plus qu'explicites et impératives.

Deuxième aspect : la prise en charge des domaines généraux de formation nécessite d'importants efforts de « mise en cohérence » de l'équipe-école. En effet, cette prise en charge peut amener des remises en question sur différents aspects de la vie scolaire et appelle à la concertation. Ainsi, on a vu des pratiques de sanction et de punition peu compatibles avec le respect des droits qu'appelle

21. Oregon Department of Education, Or*egon Standards*, Salem, ODE, 2006, p. 38A-42A, *cité* dans Réginald Grégoire inc., *Op. cit.*, note 4, p. 10.

l'éducation à la citoyenneté. On a aussi observé des services de cafétéria mal adaptés à des visées de santé. Dans une perspective de cohérence, les domaines généraux de formation exigent donc une prise en charge partagée par l'équipe-école, plus large que les anciens cours ou que le programme de formation personnelle et sociale.

Troisième aspect : les éléments de divers programmes disciplinaires constituent des points d'ancrage naturels pour l'un ou l'autre domaine général de formation. Cependant, au-delà de ces convergences quasi incontournables, il se trouve des croisements potentiels à mettre en évidence. La question se pose à savoir si le programme officiel porte un minimum de croisements entre domaines généraux de formation et disciplines particulières. En effet, puisqu'on a abandonné le parallélisme et les mini-cours pour aller vers l'intégration, on s'attendrait à trouver, au titre de la cohérence du curriculum, un minimum d'ancrages ou de croisements dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Si, par contre, on comprend les domaines généraux de formation d'abord par leur potentiel pédagogique de champ disponible et stimulant pour le travail par projets, il est logique de ne pas proposer de croisements ni d'ancrages en vue de favoriser une autonomie professionnelle plus grande sur le terrain de la pédagogie.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* semble actuellement s'inscrire dans cette seconde perspective[22]. Selon le Conseil, cela pose un important défi d'intégration des domaines généraux de formation et le risque est que, à l'école, les acteurs soient laissés à eux-mêmes et que, en conséquence, il y ait une perte des savoirs.

22. L'analyse rapide du Programme de formation de l'école québécoise, confirme pour l'essentiel, dans le cas de l'éducation préscolaire et du primaire, des renvois fort minces et toujours suggestifs aux domaines généraux de formation dans les programmes disciplinaires. Pour certaines compétences du domaine des langues (compétences 1, 2 et 3), on fait allusion très brièvement, dans les sections intitulées « Contextes de réalisation » et « Cheminement de l'élève », aux domaines généraux de formation (p. 74, 77, 81). On ne fait qu'y suggérer que les textes à lire, les occasions d'écrire et les activités d'apprentissage se rattachent aux disciplines ou aux domaines généraux de formation. On n'explique pas de quelle manière cette intégration peut se faire. Par ailleurs, les suggestions d'expériences culturelles (p. 87) englobent des éléments relatifs aux domaines généraux de formation « Médias » et « Orientation et entrepreneuriat ». Dans le cas de la mathématique, les renvois sont absents. En ce qui concerne la science et la technologie (deuxième et troisième cycle du primaire), des liens avec les domaines généraux de formation sont faits, mais de façon allusive. Ici aussi, toutefois, les repères culturels (p. 156) peuvent guider l'établissement de tels liens. Dans le domaine de l'univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté), le Programme de formation de l'école québécoise ne suggère aucune intégration des domaines généraux de formation. Il se contente de mentionner à la section « Contexte de réalisation » au premier cycle : « Construire sa représentation de l'espace et du temps de la société », que « cette compétence se développe par le biais des programmes disciplinaires et trouve dans les domaines généraux de formation des points d'ancrage privilégiés » (p. 166). Dans les arts, on déclare simplement que « les propositions de création sont sélectionnées en fonction des domaines généraux de formation » (p. 192). Du côté de l'éducation physique et à la santé, on ne renvoie à aucun autre domaine général de formation « Santé et bien-être ». Dans le corpus bientôt superflu de l'enseignement moral et religieux protestant, de l'enseignement moral et religieux catholique et de l'enseignement moral, la présentation du domaine ne mentionne aucun lien explicite avec un domaine général de formation. Il faut observer, toutefois, que le programme d'éthique et culture religieuse, en voie de validation, cible très explicitement des rapports substantiels aux domaines généraux de formation.

2.3.2 Les domaines généraux de formation : acquisition de savoirs et intention pédagogique

Si le *Programme de formation de l'école québécoise* aborde les domaines généraux de formation de façon intégrée plutôt que par des cours en parallèle, c'est que l'on escompte mieux les traiter de cette façon. Cependant, il faut se rappeler que les mêmes objectifs sont visés, c'est-à-dire la prise en compte dans le curriculum à la fois de savoirs et de pratiques sociales.

Le Conseil constate toutefois qu'il s'est produit, dans l'élaboration du *Programme de formation de l'école québécoise*, un glissement de la transmission de savoirs des domaines généraux de formation vers une légitimation presque exclusivement au titre de leur potentiel pédagogique de mobilisation.

Ainsi, dans le *Devis pour l'élaboration du Programme des programmes et des programmes d'études* publié par le ministère de l'Éducation en mai 1999, il est question non pas de domaines généraux de formation mais de « domaines d'expérience de vie ». Il y est également proposé d'ajouter aux domaines actuels ceux de « vision du monde et identité personnelle » et « développement sociorelationnel ». Ces ajouts ont toutefois été abandonnés[23], mais la polarisation sous-jacente entre connaissances et expériences de vie semble demeurer. L'interprétation à dominance pédagogique ou la perspective prioritairement curriculaire ont donc fait, jusqu'à maintenant, l'objet d'un va-et-vient. Le *Programme de formation de l'école québécoise* porte les traces de l'ambiguïté résultant de ce mouvement.

En résumé

Le Conseil reconnaît la pertinence des domaines généraux de formation à l'intérieur du curriculum. Ils se situent dans une forte continuité avec les décennies précédentes et se rattachent à ce qui se fait ailleurs. L'élément nouveau est un élargissement des thèmes et le traitement intégré qui en est fait à l'intérieur du curriculum.

L'intégration des domaines généraux de formation dans le curriculum est le résultat de la prise en compte des préoccupations exprimées par différents acteurs depuis des décennies, soit d'un long processus. Il ne s'agit donc pas de quelque chose d'inédit. Leur prise en charge actuelle amène toutefois des changements significatifs dans la pratique, changements qui méritent d'être soutenus.

2.4 Des constats sur la mise en œuvre des domaines généraux de formation

Après avoir précisé les assises des domaines généraux de formation, le Conseil souhaite maintenant examiner comment ils sont accueillis dans les milieux et ce qui se dégage de leur mise en œuvre amorcée depuis plusieurs années au primaire, et depuis peu au premier cycle du secondaire.

23. On retrouve en partie ces thèmes au début du Programme de formation de l'école québécoise : « La construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action constituent les trois visées du *Programme de formation de l'école québécoise* ».

On observe généralement un accord de principe sur l'intérêt de faire converger les apprentissages disciplinaires et les enjeux véhiculés dans les domaines généraux de formation. Cet accord est toutefois nuancé par l'analyse de limites et de difficultés considérables[24] et par l'existence d'un doute selon lequel le *Programme de formation de l'école québécoise*, comme tel, puisse fournir un soutien suffisant à cet égard.

Des témoignages

Dans cette section, des témoignages d'enseignants et d'équipes-écoles entendus par le Conseil illustrent certaines difficultés qui portent surtout sur des questions de mise en œuvre. De façon générale, le bien-fondé de l'intégration n'est pas contesté, mais l'appui pratique du *Programme de formation de l'école québécoise* est perçu comme quasi absent. Au-delà d'un « devoir intégrer », on ne trouve pas, dans celui-ci, les repères d'intégration auquel le milieu scolaire s'attend. Un premier témoignage annonce quelques pistes à suivre.

Une enseignante du primaire compare ainsi l'« avant » et l'« après » de la réforme :

> J'avais le programme de formation personnelle et sociale. Il fixait ce qui relevait de la première année, de la deuxième et ainsi de suite. Au moment opportun, dans ma classe, j'abordais un module de formation personnelle et sociale, puis un autre. Je ne les passais pas « à travers » le français ou les mathématiques. Je suis bien d'accord pour dire que tout renvoie potentiellement aux grands enjeux des domaines généraux de formation, mais... On ne précise même pas qui fait quoi quand! L'élève qui arrive ici au deuxième cycle, est-ce qu'il répétera ce qu'il a vu ailleurs au premier cycle, suivant le goût personnel de chaque professeur? Si cela doit être intégré dans les diverses matières, est-ce à chacun d'inventer comment le faire?

Dans une autre école primaire, associée au projet « École-famille-communauté[25] » et située en milieu défavorisé, l'implantation du renouveau pédagogique s'appuie en premier lieu sur un travail régulier en équipe-cycle. Les domaines généraux de formation jouissent d'un accord de principe, mais leur prise en charge n'est pas l'objet d'une grande priorité, même si elle s'appuie sur la concertation des équipes-cycles. Dans cette école, l'effort initial a porté sur l'instauration d'un climat de respect entre professeurs et élèves, tout à fait dans l'esprit du domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté ». L'équipe tend maintenant à se consolider, en minimisant le départ de membres du personnel enseignant vers d'autres écoles « plus faciles ». La priorité est désormais la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, y compris à l'égard des « devoirs » scolaires, qui ont perdu leur uniformité.

Une école secondaire, ayant un important effectif et située en milieu rural, a également été étudiée. Cette école s'était portée volontaire pour anticiper d'un an la mise en œuvre du renouveau pédagogique. On y constate que les enseignants se sont donné des temps statutaires de travail collectif et ont retenu deux grandes priorités : d'une part, arriver à travailler par compétences dans

24. Le Conseil tient pour acquis le résultat de l'analyse des perceptions à l'égard des domaines généraux présentée dans le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique (*Op. cit.*, note 2, p. 54-58 et 103-106).
25. Il s'agit d'un réseau mettant en œuvre des stratégies analogues à celles de la vaste opération appelée « L'école montréalaise ».

les diverses matières et, d'autre part, aider les élèves qui éprouvent de grandes difficultés. Quant aux domaines généraux de formation, ces enseignants perçoivent l'importance de les intégrer certes, mais ils remarquent aussi l'absence de repères autres que suggestifs dans le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Des enseignantes du primaire ont indiqué que ce qui leur permettait de maintenir le cap en dépit des difficultés était le fait que les thèmes des domaines généraux de formation sont repris dans le matériel didactique de diverses disciplines.

Une autre équipe-école précise que, pour l'éducation à l'environnement, le programme actuel de science et de technologie du secondaire est bien plus approprié que l'ancien cours d'écologie donné en première année du secondaire. Par contre, certaines personnes se questionnent à savoir si l'association de l'histoire au domaine général de formation à la citoyenneté subordonne cette matière pour n'en faire qu'un outil.

À la lumière des témoignages entendus et de l'analyse du *Programme de formation de l'école québécoise*, le Conseil constate que ce Programme, au regard des domaines généraux de formation, est beaucoup plus un programme « intégrable » qu'un programme intégré. Il ne fournit pas la base minimale de l'intégration et renvoie, pour l'essentiel, à ses destinataires l'obligation et la tâche globale de l'intégration. Cela exige que les enseignants établissent *a posteriori*, à partir de leur créativité, des liens entre les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage, ce qui appelle directement des changements dans l'exercice de la profession enseignante.

Si l'on reconnaît la difficulté du changement à faire, il ne faut pas que la prise en compte des domaines généraux de formation soit perçue comme s'ajoutant en parallèle. Par conséquent, on doit donner des repères pour leur intégration. Voilà qui conditionne l'avenir potentiel des domaines généraux de formation.

2.5 Le soutien attendu de l'État

Ces observations amènent à clarifier ce qui est du ressort du Ministère, de l'équipe-école et d'un enseignant dans sa classe.

Il se dégage du renouveau pédagogique la volonté gouvernementale de renforcer la responsabilité de chaque établissement et de mieux reconnaître la profession enseignante, notamment par la refonte de la Loi sur l'instruction publique.

L'expérience de l'appropriation du renouveau pédagogique au primaire permet-elle de déterminer si la démarcation entre ce qui relève de l'État, de l'école et de l'enseignant est appropriée? Comment se jouent ce qui tient plus de l'obligation et ce qui est plutôt de l'ordre de l'influence et du leadership de la part du Ministère?

Le Conseil constate tout d'abord que, si l'État a décidé de traiter les dimensions « santé », « environnement », « médias », « citoyenneté », etc., dans une perspective d'intégration, c'est de son ressort. Cependant, il lui reviendrait aussi d'aider à mettre en valeur cette intégration dans le

curriculum et dans les diverses disciplines. En cette matière, le Conseil considère que le Ministère investit fort peu.

Prenons l'exemple de l'« éducation à la santé ». Le régime pédagogique a choisi de ne plus l'isoler dans un cours distinct de formation personnelle et sociale, mais de la poser comme un enjeu éducatif partagé entre quelques disciplines et une préoccupation commune à l'ensemble de l'équipe-école. Donc, l'école se tourne vers le *Programme de formation de l'école québécoise*. Elle y trouve la légitimation de l'éducation à la santé et l'affirmation claire de sa raison d'être. Au-delà de cette position dans l'ordre des finalités, l'école y cherche, d'une part, les liens entre les disciplines et ce domaine général de formation et, d'autre part, les repères illustrant la progression des apprentissages au fil des années.

Si le *Programme de formation de l'école québécoise* respecte les choix structurants du régime pédagogique, quelle sorte de propos s'attendrait-on à y trouver sur les divers domaines généraux de formation? Logiquement, on pourrait penser voir apparaître dans le domaine général de formation « Santé et bien-être » des éléments qui pourraient servir de guides pour une intégration dans des disciplines[26]. De même, dans le programme de science et de technologie de la première à la quatrième année du secondaire, reconnu pour son rapport substantiel au domaine général de formation « Environnement et consommation », on pourrait aussi trouver des pistes d'intégration[27].

Le Conseil constate que le *Programme de formation de l'école québécoise* ne contient pas de repères pour l'intégration des domaines généraux de formation[28]. Par exemple, au primaire, il n'y a pas de progression dans la prise en compte des domaines généraux de formation. En conséquence, un élève pourrait, au terme de son parcours scolaire, avoir beaucoup ou peu appris sur l'un ou l'autre d'entre eux.

---

26. À titre d'illustration, le domaine général de formation de l'éducation à la santé met en jeu telle contribution de l'éducation physique au titre de la sécurité (bicyclette, circulation, natation, etc.) en telle année ou tel cycle; elle repose sur tel et tel élément d'apprentissage scientifique, certains se connectant directement sur la prise de conscience de la capacité cardio-respiratoire dans le contexte de l'éducation physique; l'apport particulier du français (ou de l'anglais, langue maternelle) consistera normalement en des retours réflexifs sur des aspects affectifs et sociaux de la santé à partir de narrations, contes, chants, etc., qui montrent des ponts entre la santé psychique et les marques affectives de situations de violence, de moqueries subies, de ridicule... Du même horizon viendra une prise de conscience élémentaire de l'existence de maladies psychiques dont les manifestations sont souvent interprétées comme de la malveillance et de la haine. Enfin, l'apport de la discipline « éthique et culture religieuse » à une base minimale d'éducation à la santé touchera tel et tel aspect (on peut penser, notamment, dans la lignée des rapports interpersonnels, au lien sexualité-couples, aux liens parents-enfants, au lien de fratrie).
27. À titre d'illustration, on pourrait lire des propos tels que ceux-ci : « Ce programme a un apport précis et incontournable à l'éducation à la santé parce que, en telle et telle année, on éveille les élèves à la perspective biologique sur la respiration, sur l'énergie et les calories, sur la génétique, sur la nature des virus et des bactéries. Sa contribution à l'éducation à la citoyenneté implique de façon minimale la sensibilisation, par l'entremise de l'éveil aux thèmes de l'énergie (combustibles fossiles, hydroélectricité, énergie nucléaire), à l'urbanisation et aux effets de l'industrialisation, et l'éveil au rapport entre technologies de communication et nouveaux enjeux de la démocratie. Enfin, la mise en valeur de champs potentiels d'activité professionnelle allant des mines à l'agriculture, à la foresterie, à la médecine vétérinaire, au génie civil et au génie mécanique jusqu'à l'électronique de pointe, la médecine, l'architecture et l'urbanisme, constitue ce par quoi le programme de science et de technologie se relie au domaine général de formation « Orientation et entrepreneuriat ».
28. Voir, pour une analyse convergente, Commission des programmes d'études, *Enseignement secondaire, deuxième cycle (phase 1)*, Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2006, p. 12.

L'absence de repères pour l'intégration des domaines généraux de formation dans les différentes disciplines contraste, par ailleurs, avec l'éloquence du *Programme de formation de l'école québécoise* quant à l'intérêt pédagogique que présentent les savoirs disciplinaires et les enjeux des domaines généraux de formation.

En effet, le Conseil constate que le *Programme de formation de l'école québécoise* présente davantage d'éléments faisant ressortir le potentiel pédagogique des domaines généraux de formation que d'éléments favorisant la prise en charge par l'ensemble de l'équipe-école des visées d'éducation de la personne.

Si le but poursuivi dans les domaines généraux de formation est la prise en charge de ces visées éducatives et leur intégration dans les disciplines, il faut donner un minimum de pistes. À défaut de le faire, les domaines généraux de formation pourraient être considérés pour leur potentiel de motivation seulement et non plus comme des savoirs à transmettre et à faire acquérir. En conséquence, le curriculum s'en trouverait appauvri.

2.5.1 Des repères pour la prise en compte des domaines généraux de formation au primaire et au secondaire

L'une des difficultés soulevées par les acteurs visés à l'égard des domaines généraux de formation consiste en l'uniformité de leur formulation du début du primaire à la fin du secondaire. Certains ont suggéré de les reformuler de façon particularisée pour le primaire.

D'après le Conseil, il n'y a pas lieu de particulariser les domaines généraux de formation en fonction du primaire ou du secondaire. Le Conseil est toutefois conscient que ces domaines seront traités différemment selon l'âge de l'élève et l'ordre d'enseignement ainsi que selon les choix faits par l'équipe-école, choix qui tiennent notamment compte de la dynamique propre à chaque milieu. Un guide élaboré pour faciliter la prise en compte des domaines généraux de formation pourrait suggérer des pistes d'intervention selon l'échelon d'études.

2.5.2 Des repères tout particulièrement pour l'orientation au secondaire

Une place importante a toujours été accordée à l'orientation au secondaire. En 1997, le rapport *Réaffirmer l'école* insistait pour que la disparition des cours d'éducation au choix de carrière en troisième, en quatrième et en cinquième année du secondaire ne conduise pas à une diminution de ressources, mais plutôt à une réorientation de celles-ci.

Plusieurs éléments illustrent l'importance du second cycle du secondaire pour soutenir les choix d'orientation scolaire et professionnelle : l'introduction de deux parcours de formation dont l'un est plus explicitement axé sur la formation professionnelle; le nouveau cours intitulé « Projet personnel d'orientation »; en cinquième année du secondaire, le projet intégrateur lié aux centres d'intérêt des élèves. Pour le Conseil, ce sont là autant d'éléments qui entretiennent des liens très étroits avec le domaine général de formation « Orientation et entrepreneuriat ».

Dans ce contexte, le Conseil rappelle que les cours à option de quatrième et de cinquième année du secondaire constituent aussi des occasions importantes de diversification de la formation qui sont de nature à guider l'orientation des élèves du secondaire. Il observe toutefois que, entre le régime

pédagogique édicté en 2001 et celui de 2006, la plage des cours à option a diminué considérablement. Là aussi, la cohérence d'ensemble entre le projet éducatif de l'école, les services éducatifs complémentaires et le plan de réussite permettrait sans doute de valoriser les cours à option et, partant, le domaine général de formation « Orientation et entrepreneuriat ».

2.5.3 Des exemples de repères possibles

L'exemple du Mid-continent Research for Education and Learning aux États-Unis

Voici quelques-uns des choix effectués par le Mid-continent Research for Education and Learning (McREL)[29] aux États-Unis dans les cinq domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise* :

a) Les normes relatives à la santé (Health) et celles relatives à l'éducation physique (Physical Education) sont développées séparément. Il en est de même pour les normes relatives à l'histoire (History) et celles relatives à la citoyenneté (Civics).

b) L'environnement est un domaine clairement abordé dans plus d'une matière (santé, sciences, etc.), mais d'une façon toute particulière en géographie.

c) Deux normes d'apprentissage sur dix de la matière « Language Arts » portent sur les médias. De très nombreux aspects sont pris en considération, depuis la maternelle jusqu'à la 12e année.

d) Les normes relatives à l'économie (Economics) incluent une préoccupation pour l'entrepreneuriat.

e) Le thème de la consommation est abordé dans la section sur la santé et à quelques autres endroits, mais, sauf erreur, en aucun endroit d'une manière extensive.

f) Enfin, l'orientation, au sens d'un enseignement centré sur l'orientation scolaire ou professionnelle, ne paraît pas entrer dans les catégories définies dans ce compendium. Comme nous l'avons déjà signalé, celui-ci comprend cependant, sous l'appellation « Career Education », des normes d'apprentissage proprement professionnelles dans six champs, dont l'agriculture et les sciences domestiques (Family/Consumer Sciences).

29. Les normes dégagées par le Mid-continent Research for Education and Learning (McREL), en 2006, sont consultables à l'adresse Web suivante : www.mcrel.org/standards/benchmarks.

L'exemple de l'Orégon

Réginald Grégoire fait une comparaison avec le curriculum de l'Oregon :

Dans le champ « Parler et écouter » de la partie du curriculum sur l'anglais (Language Arts), l'un des objectifs d'apprentissage est ainsi formulé : « Évaluer la portée et l'exactitude de l'information et des idées présentées lors d'une communication orale, visuelle ou multimédias dans n'importe quelle matière. On précise ensuite, pour chaque année scolaire, de la 3e à la 8e, sous la rubrique « Analyse » les normes d'apprentissage à respecter. Ainsi,

- à la fin de sa 3e année, l'élève sera capable de distinguer une opinion d'un fait vérifiable;
- à la fin de sa 5e année, l'élève sera capable de préciser les buts des médias – l'information, le divertissement, la persuasion, l'interprétation d'événements ou la transmission d'une culture – et d'en discuter;
- à la fin de sa 7e année, l'élève sera capable d'analyser de quelle façon, dans le journalisme électronique, les images, les textes et le son affectent le téléspectateur, ainsi que de reconnaître et d'analyser les techniques de persuasion telles que les promesses, les défis, la flatterie et les généralités scintillantes que l'on utilise dans les présentations orales et les médias.

2.6 Pour un meilleur relais : penser « appropriation » plutôt qu'« application »

À la première lecture de ces témoignages, on pourrait croire à un malentendu sur l'étendue du champ décisionnel du Ministère et de celui de l'équipe-école. Cependant, il faut analyser cette apparente impasse au regard de deux stratégies de mise en œuvre. La première met l'accent sur l'*adoption* et l'*application*: le Ministère joue alors un important rôle décisionnel et normatif. La seconde est une stratégie d'*appropriation*, où l'initiative et la responsabilité à l'interne s'exercent au premier plan et où les orientations de l'État servent davantage de balises, de moyens d'inspiration et de stimulation et non uniquement de leviers d'obligation.

Pour sa part, le Conseil s'inscrit, notamment depuis la publication de son rapport annuel 1994-1995 intitulé *Vers la maîtrise du changement en éducation*[30], dans la perspective de l'« amélioration de l'école ». Celle-ci s'étend sur un continuum plus long certes, mais, à terme, elle s'avérerait, selon lui, plus productive. Le Conseil a également adopté cette perspective plus récemment dans son avis paru en 2003 et intitulé *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire.*

30. Voir : Conseil supérieur de l'éducation, *Op. cit.*, note 12; *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école,* 1998; *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire*, 1998.

En résumé

On retiendra de ce qui précède les six éléments suivants :

- Les domaines généraux de formation existent parce qu'on a choisi de ne plus traiter dans des cours parallèles l'éducation à la santé, l'environnement, l'éducation sociale et l'éducation au choix de carrière, les médias, la consommation et l'entrepreneuriat. Pour le Conseil, ce choix d'intégration est légitime. Il rejoint d'ailleurs ce qui se pratique couramment dans de multiples systèmes scolaires nationaux. Les cinq domaines retenus dans le *Programme de formation de l'école québécoise* sont pertinents du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire;

- En reprenant ce choix déjà inscrit dans le régime pédagogique, la rédaction des programmes d'études semble avoir oscillé entre un intérêt pédagogique à laisser le maximum de latitude en matière de mise en valeur des domaines généraux de formation et une logique de curriculum spécifiant de façon minimale les ancrages incontournables dans les diverses disciplines;

- Le peu de liens possibles entre les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage proposés dans le *Programme de formation de l'école québécoise* pose de sérieux problèmes aux praticiens et fait craindre une possible régression, notamment à l'égard des acquis en matière d'éducation à la santé, d'environnement et de « vivre-ensemble »;

- Les difficultés soulevées pour la prise en compte des domaines généraux de formation en fonction du primaire suscite un questionnement qui nécessite des repères;

- Le Conseil est sensible aux préoccupations exprimées au regard de l'orientation au second cycle du secondaire et estime que cela mérite réflexion. Au moment de prendre les décisions pour la mise en œuvre du *Programme de formation de l'école québécoise*, l'importance de l'orientation devra être considérée afin que les dispositions du programme soient utilisées à leur plein potentiel à cet égard ;

- Enfin, les difficultés liées à la prise en compte des domaines généraux de formation mises en évidence par le Conseil dans le présent avis n'appellent pas l'abandon d'une gestion du changement qui persuade et outille ni le retour à une gestion qui précise, détaille et commande. Selon le Conseil, il y a lieu de maintenir une perspective d'« appropriation » du renouveau pédagogique plutôt que celle d'une « application ».

2.7 Conclusion et recommandations

Après avoir présenté les assises des domaines généraux de formation, abordé les responsabilités des acteurs dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum et avoir dégagé les principaux éléments de problématique, le Conseil présente ses conclusions et des recommandations quant à ses aspects.

2.7.1 La pertinence des domaines généraux de formation

Pour le Conseil, les domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise* reçoivent un large accord de principe tant en ce qui a trait aux domaines privilégiés qu'à leur prise en charge dans le curriculum au sein de différentes disciplines plutôt que dans des cours attitrés.

Le Conseil considère également que les domaines généraux de formation tels qu'ils apparaissent dans le *Programme de formation de l'école québécoise* sont pertinents tant au primaire qu'au secondaire. Il revient à chaque milieu d'en faire une prise en charge qui tienne compte de l'âge des élèves et de sa propre dynamique. Le Conseil conclut ainsi à la pertinence du maintien des domaines généraux de formation comme ils sont actuellement indiqués dans le *Programme de formation de l'école québécoise*.

2.7.2 L'applicabilité des domaines généraux de formation

Le Conseil considère que les domaines généraux de formation sont applicables. Cependant, leur prise en charge amène des changements significatifs dans les façons de faire qui nécessitent le soutien à la fois du Ministère et des commissions scolaires, outre qu'elle exige, au premier chef, la participation de l'ensemble de l'équipe-école. Aussi le Conseil est-il conscient du temps nécessaire pour que l'appropriation des domaines généraux de formation se fasse dans tous les milieux selon les particularités de chacun.

Le Conseil a constaté que, jusqu'à maintenant, l'application des domaines généraux de formation ne semblait pas avoir été au premier rang des préoccupations exprimées par les milieux, et ce, même si un travail d'appropriation est en cours.

Pour le Conseil, la prise en charge partagée des visées d'éducation de l'élève devrait être accompagnée de pistes et d'éléments de contenu favorisant l'intégration des domaines généraux de formation dans le curriculum et les domaines d'apprentissage. Or, le Conseil a constaté que le *Programme de formation de l'école québécoise* fournit peu de repères pour soutenir l'applicabilité des domaines généraux de formation et que les pistes d'intervention indiquées font plutôt ressortir le potentiel pédagogique des domaines généraux de formation. Il a remarqué le peu de liens proposés entre les domaines d'apprentissage et les domaines généraux de formation dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, mis à part de brèves allusions dans le contexte de réalisation, mais sans exemples concrets.

En l'absence de tels repères, la prise en compte des domaines généraux de formation se limite souvent à leur aspect motivationnel. Or, ces domaines comportent des savoirs et non seulement des attitudes et des habiletés. Si on se limite à les traiter comme des éléments de mise en situation, le Conseil craint que des aspects importants du développement de la personne ne soient plus suffisamment abordés, et, en conséquence, qu'il y ait appauvrissement du curriculum.

Le Conseil est conscient qu'un soutien supplémentaire est nécessaire de la part de l'État pour que, à terme, les objectifs à l'origine des choix faits puissent être atteints.

S'agit-il dès lors de reprendre en partie la rédaction du *Programme de formation de l'école québécoise*? Non. Tout indique plutôt qu'un guide de référence à valeur indicative (de préférence à normative), où seraient dégagés très clairement des ancrages interdisciplinaires pour les domaines généraux de formation et des repères de continuité séquentielle garants de cohérence et de progression, répondrait à ce besoin.

Par ailleurs, le Conseil a attiré l'attention sur les défis que représente la prise en compte de l'orientation, particulièrement au second cycle du secondaire.

Considérant que les intentions éducatives poursuivies par l'intégration des domaines généraux de formation ne sont pas suffisamment appuyées dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, d'où un risque d'appauvrissement du curriculum, et considérant également les difficultés d'appropriation des domaines généraux de formation par les équipes-écoles et de mise en œuvre selon les cycles, le Conseil juge incontournable la production d'un guide de référence ayant valeur de suggestion, et non de prescription, qui proposerait aux acteurs scolaires un ensemble de liens possibles avec les domaines d'apprentissage, tout en laissant la marge d'autonomie nécessaire à l'appropriation locale.

Par conséquent, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

1) de fournir aux écoles, en complément au *Programme de formation de l'école québécoise*, un guide de référence où seront suggérés des liens possibles entre les domaines d'apprentissage et les domaines généraux de formation, y compris aussi les modes de traitement envisageables des différents domaines généraux de formation selon les cycles.

CHAPITRE 3 LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES : SOURCES, INTERPRÉTATIONS ET APPELS PRATIQUES

Les compétences transversales constituent, pour certaines personnes, des atouts remarquables, alors que, pour d'autres, elles suscitent des questionnements. Dans ce chapitre, le Conseil veut clarifier le sens original des compétences transversales pour aborder ensuite les leçons à tirer de la façon dont elles sont interprétées dans la pratique. Finalement, il formule des recommandations.

3.1 L'origine et le statut des compétences transversales

Que disent les principales sources qui ont conduit à inscrire les compétences transversales dans le *Programme de formation de l'école québécoise*? D'entrée de jeu, il faut lever le grand malentendu selon lequel le *Programme de formation de l'école québécoise* placerait les compétences au premier plan et les disciplines au second plan. Car, de fait, la situation est à l'inverse : le curriculum est structuré essentiellement en fonction des disciplines. Ce n'est qu'à l'intérieur de celles-ci que l'accent est mis sur les compétences, et non dans la structuration globale du curriculum.

Certains systèmes scolaires ont rattaché tout particulièrement les enseignements disciplinaires à des compétences visées. C'est ce que l'on appelle aux États-Unis les *competency-based education*[31].

Au Québec, cette perspective a été explorée, sous la forme des « profils de sortie », par le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire présidé par Claude Corbo, auquel le ministre avait confié un mandat à cet égard au printemps 1994. En fin de compte, toutefois, ni le rapport des États généraux sur l'éducation, ni le rapport *Réaffirmer l'école,* ni l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* n'ont proposé de restructuration du curriculum sur la base de « profils de sortie » ou de compétences « terminales » visées. On s'est plutôt orienté vers une structuration des études beaucoup plus traditionnelle, sur la base des disciplines et des familles de disciplines.

Quand le souci de compétences se pose à l'intérieur d'une discipline, il exprime le désir d'approfondir suffisamment les connaissances jusqu'à savoir les réinvestir suffisamment dans des contextes semblables ou même nouveaux. Cela ne signifie en rien une marginalisation des disciplines ou leur dévalorisation par une perspective trop fonctionnelle ou utilitariste.

Le curriculum repensé de cette dernière décennie au Québec, bien loin de marginaliser les savoirs et les disciplines, leur donne une place plus centrale, un rôle plus structurant qu'auparavant dans le régime pédagogique. Il fait appel au concept de compétence comme perspective permettant d'apprendre avec un plus grand profit durable, qu'il s'agisse de la mathématique, d'une langue étrangère, de l'histoire, de l'art ou de la science et de la technologie.

31. L'étude sur la competency-based education faite par Réginald Grégoire, *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1999, p. 77-111, explique bien de quoi il s'agissait dans de nombreux États américains où l'on a adopté cette perspective.

3.1.1 Le sens élémentaire des compétences transversales

Le premier chapitre du présent avis a exposé sommairement les quatre ordres de compétences transversales en rappelant qu'elles sont traitées dans une perspective d'imprégnation de l'ensemble des activités, un peu au sens où l'on oppose des capacités *génériques* à des capacités spécialisées. Dans le secteur de l'éducation des adultes[32], on a préféré parler de compétences polyvalentes (« Communiquer », « Agir avec méthode », « Exercer sa créativité », « Raisonner avec logique », « Exercer son sens critique et éthique » et « Coopérer »). Au-delà de l'étiquette des mots, de quoi s'agit-il? On trouvera ci-dessous une première mesure d'explicitation de chaque compétence transversale en fait de composantes.

Le tableau 3 regroupe les neuf compétences transversales visées au primaire, équivalentes à peu de chose près à celles du secondaire, exception faite de la compétence « Structurer son identité » qui devient, au secondaire, « Actualiser son potentiel »

32 Voir l'annexe 3 intitulée « Quelques caractéristiques du curriculum de la formation générale au secteur de l'éducation des adultes ».

Tableau 3 Les composantes des compétences transversales

Compétences	Composantes
Compétences d'ordre intellectuel	
Exploiter l'information	S'approprier l'information Reconnaître diverses sources d'information Tirer profit de l'information
Résoudre des problèmes	Analyser les éléments de la situation Imaginer des pistes de solution Mettre à l'essai des pistes de solution Adopter un fonctionnement souple Évaluer sa démarche
Exercer son jugement critique	Construire son opinion Exprimer son jugement Relativiser son jugement
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	S'imprégner des éléments d'une situation Imaginer des façons de faire S'engager dans une réalisation Adopter un fonctionnement souple
Compétences d'ordre méthodologique	
Se donner des méthodes de travail efficaces	Analyser la tâche à accomplir S'engager dans la démarche Accomplir la tâche Analyser sa démarche
Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC)	S'approprier les TIC Utiliser les TIC pour effectuer une tâche Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie
Compétences d'ordre personnel et social	
Structurer son identité*	S'ouvrir aux stimulations environnantes Prendre conscience de sa place parmi les autres Mettre à profit ses ressources personnelles
Coopérer	Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes Contribuer au travail collectif Tirer profit du travail en coopération
Compétence de l'ordre de la communication	
Communiquer de façon appropriée	Établir l'intention de la communication Choisir le mode de communication Réaliser la communication

Source : Ministère de l'éducation, *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, 2001, p. 11-39.

* Au secondaire, « Structurer son identité » devient « Actualiser son potentiel », tandis que « S'ouvrir aux stimulations environnantes » devient « Reconnaître ses caractéristiques personnelles ». Les deux autres éléments de la compétence sont les mêmes au primaire et au secondaire.

3.1.2 La genèse des compétences transversales actuelles

Les compétences transversales sont comprises de multiples façons, et cela explique en partie les difficultés de leur mise en œuvre. Cependant, pour bien saisir cette diversité de sens, il faut d'abord s'appuyer sur un rappel de leur origine.

Les compétences transversales résultent de la convergence et de la combinaison de quatre perspectives :

- la mise en valeur de capacités intellectuelles génériques de haut niveau;
- la réflexion sur les capacités ou compétences durables pour toute la vie que l'expérience scolaire contribue à développer;
- l'intérêt croissant pour la « métacognition »;
- la prise en compte de la psychologie du développement personnel.

Ainsi, les quatre perspectives se définissent de la manière suivante :

1. La mise en valeur de capacités intellectuelles génériques de haut niveau (higher skills), provient d'analyses des années 80 faisant état du risque de solliciter trop peu les capacités des élèves, particulièrement ceux du secondaire, et aussi, dans une moindre mesure, ceux du niveau équivalent au collégial. C'est principalement par l'entremise des études sur la « formation fondamentale » que cette thèse a été élaborée. Selon celle-ci, il fallait faire en sorte que chaque matière contribue à sa façon au progrès de la capacité de raisonner, d'analyser, de synthétiser, de « sortir des sentiers battus » avec créativité et d'exercer un jugement critique[33].

   Paru en 1984, le rapport du Conseil intitulé *Apprendre pour de vrai* faisait un diagnostic analogue. Un large consensus se dégageait sur le fait que les cours, les disciplines et les manuels scolaires n'évoluaient pas obligatoirement vers une mobilisation des capacités des élèves au-delà de capacités élémentaires et routinières. Dans un contexte où les écoles dites excellentes se caractérisent notamment par des « attentes élevées » à l'égard des élèves[34], le souci de solliciter les capacités intellectuelles les plus poussées constitue davantage un indicateur de qualité du curriculum offert qu'une visée demandant à être évaluée chez les élèves eux-mêmes;

2. La réflexion sur des compétences durables pour toute la vie s'est appuyée en particulier sur la genèse du curriculum québécois actuel et sur des travaux américains de la Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills[35] (SCANS). Ceux-ci ont montré que, au-delà des compétences spécialisées, l'environnement de travail faisait appel pour une large part à des

33. L'idée québécoise de formation fondamentale, affirmée au cours des années 80, rejoint des problématiques de *general education et de liberal education* en Amérique du Nord. Les études mentionnées ont été entreprises et diffusées à l'initiative du Centre d'animation et de recherche en éducation (CADRE) : voir Jacques Laliberté, *La formation fondamentale : la documentation américaine*, Montréal, CADRE, 1984, 122 p. Du même auteur : *La formation fondamentale : la documentation française, 1981-1986*, Montréal, CADRE, 1987, 239 p.
34. Voir le rappel de telles conclusions dans Steve Bissonnette, Mario Richard et Clermont Gauthier, *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2006, p. 145.
35. La SCANS a été mise sur pied en 1990 par le Secretary of Labor dans le but de définir les habiletés dont les jeunes doivent faire preuve pour réussir sur le marché du travail.

« compétences » qui relèvent d'une formation générale commune, et plus particulièrement aux compétences de communication et de coopération[36];

3. De la fin des années 80 jusqu'à la parution en 1997 de l'énoncé de politique intitulé *L'école, tout un programme*, la recherche en éducation a mis en valeur l'attention explicite accordée aux processus et aux stratégies d'apprentissage. C'est ce que l'on désigne par le terme « métacognition ».

   L'attention accordée à la métacognition imprègne la compétence transversale « Se donner des méthodes de travail efficaces ». Cet éclairage métacognitif est centré essentiellement sur l'apprentissage, tandis que la mise en valeur des capacités intellectuelles génériques de haut niveau concerne prioritairement la qualité du curriculum offert. C'est dans la perspective touchant l'apprentissage que les compétences transversales peuvent influer sur les stratégies pédagogiques[37];

4. Le dernier élément renvoie à la psychologie du développement personnel. En 1979, l'énoncé de politique *L'école québécoise* présentait une définition du sens de l'éducation qui était fortement imprégnée d'une perspective psychologique, soucieuse d'épanouissement et du développement multidimensionnel de chaque personne. Les compétences transversales « Structurer son identité » et « Actualiser son potentiel » peuvent être issues, jusqu'à un certain point, de ce souci d'un développement personnel global.

3.1.3 Le choix de combiner plusieurs ordres de compétences

Dans le curriculum actuel, les compétences transversales résultent de l'association ou de l'agrégation des diverses perspectives mises en évidence ci-dessus. Rappelons l'essentiel de cette démarche, faite de 1994 à 1997.

En 1994, dans le rapport Corbo[38], on soutient qu'il est nécessaire que l'école se concentre sur la formation intellectuelle de l'élève et contribue au développement des habiletés générales nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie. Ces habiletés doivent être transférables. On affirme également que l'école doit préparer les élèves à leurs rôles sociaux de citoyen et de travailleur ou de producteur économique. Ce rapport propose enfin une définition des capacités que l'élève devrait démontrer à la fin du primaire et du secondaire, parmi lesquelles se trouvent les capacités techniques et méthodologiques générales. Il est intéressant de noter que les capacités techniques et méthodologiques attendues de l'élève à la fin du primaire diffèrent de celles qui le sont

36. Dans le domaine de l'éducation des adultes, on a exploité et adapté des travaux de la SCANS qui montraient comment organiser le lien entre compétences non spécialisées et apprentissages plus spécialisés; voir la publication suivante faite par l'ancienne Commission scolaire Jacques-Cartier (Longueuil) : Réginald Grégoire et Marielle Ferland, *Les habiletés et les comportements requis dans le monde du travail : éléments essentiels de la commission SCANS et guide général d'application*, Projet Atout, Longueuil, Commission scolaire Jacques-Cartier, 1996, 61 p.
37. Cela se fera, notamment, par l'entremise de la composante « Évaluer sa démarche » comme élément de la compétence « Résoudre des problèmes », de la composante « Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie » à l'égard de la compétence « Exploiter les technologies de l'information et de la communication » et de la composante « Adopter un fonctionnement souple » par rapport à la compétence « Mettre en œuvre sa pensée créatrice ».
38. Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, *Op. cit.*, note 14.

à la fin du secondaire. Non seulement le niveau de maîtrise se révèle différent, mais leur formulation l'est également.

Par la suite, pour répondre aux préoccupations exprimées lors des États généraux de 1996, selon lesquelles l'école se concentrait trop exclusivement sur la transmission des savoirs disciplinaires et ne favorisait pas suffisamment le développement des capacités intellectuelles supérieures et des compétences méthodologiques[39], le Groupe de travail sur la réforme du curriculum propose en 1997 d'inclure au curriculum des compétences transversales.

Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum fait alors une distinction entre ce qu'il présente à titre de compétences transversales et les compétences générales proposées dans le rapport Corbo, où ces dernières étaient liées essentiellement à des méthodes et à des savoir-faire intellectuels, alors que les compétences transversales se rapportent aussi à des compétences liées à la socialisation et à la maîtrise de la langue. Pour le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, les compétences liées à la socialisation se rapportent au savoir-vivre ensemble, aux attitudes et aux valeurs favorisant la cohésion sociale. Il précise également que les compétences transversales se développent non seulement à travers les apprentissages faits dans les différentes matières, mais aussi au fil de la vie scolaire et des activités extrascolaires. L'énoncé de politique *L'école, tout un programme* assumera entièrement ces propositions, ce qui conduira le Ministère à proposer quatre ordres de compétences transversales.

Dans cette perspective, la politique éducative mise en avant par le Ministère en 1998 s'appuie sur les propositions formulées par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Elle présente les changements qui seront apportés au primaire et au secondaire. Elle précise notamment que l'école devra favoriser, chez les élèves, le développement de compétences transversales, lesquelles sont regroupées selon les quatre catégories suivantes : les compétences intellectuelles, les compétences méthodologiques, les compétences liées aux attitudes et aux comportements (nommées « compétences d'ordre personnel et social » dans le *Programme de formation de l'école québécoise*) et les compétences linguistiques (nommées « compétences de l'ordre de la communication »).

3.1.4 Les objectifs de la prise en compte des compétences transversales

À travers les étapes qui ont mené au renouveau pédagogique, il est possible de constater que la prise en compte des compétences transversales dans le curriculum québécois tire son origine d'un certain nombre de préoccupations. Ce sont d'abord des préoccupations pour le développement de capacités intellectuelles supérieures et d'habiletés méthodologiques ainsi que pour le développement de capacités requises par la société et le monde du travail qui ont retenu l'attention. À ces préoccupations initiales ont été ajoutées des préoccupations pour le développement de compétences liées à la socialisation, lesquelles renvoient pour l'essentiel à la vie en société, ainsi que pour la maîtrise de la langue.

39. Dans le rapport des États généraux publié en 1996, on signale la nécessité de rehausser la qualité du curriculum et que l'école contribue non seulement à l'acquisition de connaissances disciplinaires, mais également au développement chez l'élève de compétences plus générales. Celles-ci se réfèrent à des connaissances de nature méthodologique, qui correspondent à des habiletés méthodologiques et des capacités intellectuelles supérieures, à des attitudes fondamentales favorisant l'apprentissage tout au long de la vie ainsi qu'aux savoir-faire qui facilitent l'accomplissement des tâches et qui sont nécessaires dans les nouvelles situations de travail.

Les préoccupations pour le développement de telles compétences interpellent directement les trois missions de l'école qui sont d'*instruire*, en donnant de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs, de *socialiser*, en favorisant le sentiment d'appartenance à la collectivité et l'apprentissage du « vivre-ensemble » et, enfin, de *qualifier*, en permettant à tous les élèves de réussir un parcours scolaire ou de s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. Elles touchent également la qualité du curriculum, soit la qualité des apprentissages faits au cours de la scolarité obligatoire, par un enseignement plus exigeant, qui sollicitent davantage les capacités intellectuelles de l'élève. Enfin, elles interpellent la pratique du personnel enseignant en l'appelant à être plus attentif aux processus d'apprentissage et à se donner des outils afin de percevoir et de comprendre les difficultés d'apprentissage, pour ensuite mieux intervenir auprès de l'élève.

3.2 Les leçons de la mise en œuvre des compétences transversales

Depuis plusieurs années au primaire et depuis peu au secondaire, les acteurs du monde scolaire s'appliquent à prendre en compte le mieux possible les compétences transversales. Comment démêler confiance et méfiance, appropriation et déceptions, obstacles et bienfaits, en matière de compétences transversales? Comment rendre compte des dissonances entre accord de principe et doute quant à la praticabilité? C'est une situation qu'il convient d'éclairer. Pour ce faire, le Conseil examinera les témoignages d'enseignants et d'enseignantes.

Les propos recueillis auprès du personnel enseignant poussent l'analyse dans deux directions. En premier lieu, ces propos mettent en relief une tension entre diverses compréhensions possibles du sens des compétences transversales. En second lieu, ils appellent de façon pressante une instrumentation, par l'entremise d'outils pratiques qui permettraient de progresser.

3.2.1 La diversité des formes de compréhension : possibilité de compatibilité?

Le Conseil veut d'abord clarifier trois formes de compréhension partiellement parallèles des compétences transversales.

Il va de soi que les jugements sur l'opportunité des compétences transversales varient selon l'interprétation qui domine. En premier lieu, on peut les comprendre en fonction des finalités de l'éducation scolaire. On peut aussi, en deuxième lieu, les considérer surtout comme des indicateurs de qualité du curriculum. Enfin, en troisième lieu, on peut enfin les envisager sur le terrain très concret des façons d'apprendre.

Chacune de ces interprétations peut être explicitée ainsi :

1. **L'explicitation des finalités** est la première interprétation. Prises ensemble, les compétences d'ordre intellectuel et méthodologique font directement écho à la mission d'instruire. Elles expriment d'une certaine façon ce que l'appropriation des divers savoirs des programmes d'études peut engendrer de capacités durables. Elles soutiennent l'idée d'une éducation permanente, car l'exercice et le développement de ces capacités augurent des meilleures chances d'apprendre tout au long de la vie. Les compétences intellectuelles et méthodologiques reprennent la mission « Instruire » en l'insérant dans le contexte d'une société du savoir. La

compétence « Coopérer », permettant de travailler ou de collaborer efficacement avec d'autres, découle aussi d'un discernement de l'ordre des finalités : autant dans l'étude que dans le travail, on progresse mieux avec les autres que de façon isolée.

Enfin, la compétence « Structurer son identité » du primaire, tout comme sa proche parente du secondaire, « Actualiser son potentiel », consiste, pour ainsi dire, en une expression subjective du sens de l'éducation scolaire, comme quasi-synonymes de grandir et s'accomplir dans et par son expérience scolaire;

2. À titre **d'indicateurs de qualité du curriculum** offert, les compétences transversales sont comprises comme un référentiel ayant plus directement pour objet le curriculum, sa mise en œuvre et le matériel didactique utilisé plutôt que les acquis des élèves. Prises dans ce sens, les compétences transversales aident à discerner entre un enseignement valable et un enseignement moins valable. L'enseignement concret de l'histoire est-il conçu ou non pour nourrir la capacité critique? L'enseignement concret de la chimie ou des mathématiques sollicite-t-il de manière optimale les capacités intellectuelles des élèves? On a là un référentiel de capacités intellectuelles génériques qui oriente l'enseignante ou l'enseignant vers ce type de questions et l'incite à solliciter davantage les capacités des élèves. Prises comme indicateurs de qualité du curriculum, les compétences transversales servent particulièrement de rempart contre la tentation de surcharge, typique des programmes d'étude à caractère « encyclopédique ». En effet, travailler en sollicitant des capacités intellectuelles poussées exige d'approfondir davantage et de façon réaliste un champ circonscrit plutôt que d'effleurer un champ trop large;

3. En tant qu'éléments constitutifs de la **démarche d'apprentissage**, les compétences transversales peuvent, en principe, guider et inspirer les situations d'apprentissage privilégiées par l'enseignant dans sa classe. Pour reprendre l'analyse d'une interlocutrice, parfois l'on enseigne en se croisant les doigts et en espérant que le résultat potentiel sera au rendez-vous, mais sans autre certitude. Cependant, on peut se donner les moyens de comprendre le processus de travail en jeu, les caractéristiques de la démarche de tel élève, les raisons pour lesquelles il achoppe sur différents problèmes. Alors, on sait mieux pourquoi le résultat visé n'est pas atteint. Le souci des compétences transversales inspire particulièrement dans cette direction : oser partir de situations d'apprentissage conçues pour les mettre en jeu et s'appuyer sur des traces, à décoder, de la démarche de l'élève[40].

40. Ceux et celles qui ont reçu ou repris les compétences transversales dans l'esprit d'un retour réflexif, fréquemment collectif, sur des pratiques vécues en classe y ont très souvent trouvé inspiration et une forte convergence avec la vision professionnelle d'un « praticien réflexif » à la façon de Donald A. Schön, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994, 418 p.

3.2.2 Les messages de la conjoncture

Comment ces diverses compréhensions des compétences transversales émergent-elles des efforts de mise en œuvre du renouveau pédagogique? Il se dégage des données recueillies par le Conseil certaines observations et aussi quelques hypothèses fortes.

On constate de façon très courante, au primaire d'abord, un accord de principe. Ce dernier prend la forme d'une compréhension des compétences transversales en ce qui concerne les finalités de l'éducation scolaire, comme un idéal qui, parfois par ailleurs, faute de prises très concrètes sur des façons de l'intégrer dans le quotidien, peut engendrer chez les enseignants un vague sentiment de n'être pas à la hauteur. Ensuite, toujours au primaire, l'interprétation dominante n'est pas celle d'indicateurs de qualité du curriculum offert, mais bien celle d'un éclairage sur des éléments constitutifs de la démarche d'apprentissage. Si l'on se rappelle l'origine des capacités intellectuelles de haut niveau, conçues essentiellement en fonction des études secondaires, on ne sera pas surpris de cette façon prédominante de recevoir le message des compétences transversales à cet ordre d'enseignement. Des données très partielles, qui demanderaient d'autres vérifications, laissent supposer que les enseignants et les enseignantes du secondaire établissent plus aisément des recoupements concrets entre les diverses compétences intellectuelles et méthodologiques, d'une part, et leurs disciplines respectives, d'autre part.

Toujours au primaire, la conjoncture actuelle montre une aisance tout à fait courante à prendre en charge deux compétences transversales : « Se donner des méthodes de travail efficaces » et « Coopérer ». Parfois, la compétence « Communiquer de façon appropriée » et certaines compétences disciplinaires sont reçues avec la même aisance; parfois, cependant, il semble y avoir redondance. L'ensemble des quatre compétences d'ordre intellectuel intéresse le personnel enseignant en principe, mais il est perçu comme plus directement significatif pour un échelon d'études plus avancé. Quel serait son équivalent lorsqu'on travaille sur des degrés plus élémentaires des mêmes capacités de référence? Des enseignants et des enseignantes soulignent parfois qu'il y a là un manque de précisions dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, manque sans doute dû à l'uniformité dans les formulations, du début du primaire à la fin du secondaire.

Au primaire, deux des neuf compétences transversales font problème de façon particulière : « Communiquer de façon appropriée » et « Structurer son identité ». Si la compétence « Communiquer de façon appropriée » est comprise principalement sous l'aspect linguistique plutôt qu'à travers une pluralité de « langages » (graphique, symbolique, multimédiatique, etc.), elle se retrouve évidemment bien proche de la visée de maîtrise de la langue au primaire. Il faut se rappeler que, dans le rapport *Réaffirmer l'école*, il s'agissait d'une visée précisément linguistique. Le lieu d'une prise en compte de cette compétence transversale de façon intégrée se situe donc plus naturellement à l'école secondaire. Cette compétence transversale reprend l'esprit d'un article du régime pédagogique selon lequel tous et toutes, administrateurs, professeurs, techniciens, le cas échéant, doivent avoir à cœur la qualité et la maîtrise de la langue. C'est le souhait exprimé dans les écoles de langue anglaise par le principe *language across the curriculum*. Si dans diverses disciplines, que ce soit en histoire, en éducation physique, en mathématique, en arts plastiques ou en science et technologie, il n'y a aucun effort en vue de développer un usage correct de la langue orale, si l'occasion n'est pas offerte d'écrire son raisonnement, son argumentation, de lire plus que le manuel de base et que seul le cours de français, ou d'anglais, porte à bout de souffle et presque à

contre-courant l'aspiration à un haut niveau de compétence linguistique, on ne peut que conclure à une visée irréaliste.

La compétence « Structurer son identité » pose également problème. On peut croire qu'elle s'est greffée tardivement aux autres dans l'élaboration du *Programme de formation de l'école québécoise* et qu'elle devait permettre de proposer un élément symétrique à la compétence « Coopérer ». On a vu plus haut comment les thèmes d'identité et de vision du monde ont été temporairement liés aux domaines généraux de formation, pour ensuite se retrouver au rang des grandes visées de l'ensemble du programme. Le malaise manifesté devant la compétence transversale « Structurer son identité » provient certes du fait qu'il s'agit d'un élément de l'ordre des finalités, et que les enseignants ne lui voient pas de correspondance concrète dans la conduite d'une démarche d'apprentissage.

Enfin, une mise en garde particulière mérite un écho. Elle porte sur la compétence « Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC) » et concerne particulièrement le primaire. On sait à la fois l'effort et la difficulté que représente la familiarisation avec les TIC. Quelques enseignants, au primaire, craignent que, du fait d'insérer cet élément dans les compétences transversales, l'on réduise les efforts déjà faits en matière de TIC.

3.2.3 L'appel à des outils et à des appuis

Si l'on veut dégager une perception dominante issue de l'expérience, on trouvera, du côté du primaire, au-delà d'un accord de principe substantiel sur les compétences transversales, de multiples amorces d'exploitation et de mise en œuvre, et à partir des quelques facteurs de réticences notés ci-dessus, un appel majeur à des outils de référence pratiques. On peut certes comprendre pourquoi le *Programme de formation de l'école québécoise* se limite à une explicitation sémantique, aussi rigoureuse et fouillée soit-elle, de chacune des compétences transversales : cela est fait dans le but de laisser les choix pédagogiques — méthodes, stratégies, approches — à l'appréciation des enseignants. Ce choix contraste cependant avec les anciens programmes très détaillés qui ont été élaborés au début des années 80 et qui devaient être appliqués uniformément, ce qui reléguait le personnel enseignant à un rôle d'exécutant.

Or, donner plus d'autonomie au milieu dans l'interprétation et l'appropriation du curriculum ne devrait pas signifier le livrer à lui-même. Dès 1998, le Conseil signalait les risques inhérents au fait d'abandonner tout le fardeau de la mise en œuvre à la débrouillardise des milieux scolaires[41]. À l'opposé, il ne s'agit pas d'imposer des pratiques particulières, mais plutôt de fournir des pistes d'intervention et d'en démontrer le réalisme et le bénéfice.

Le Conseil observe que, ailleurs dans le monde, on a entrepris des initiatives de recherche, d'expérimentation et de développement pour offrir de tels outils, lesquels constituent des pistes d'intervention sans être pour autant des éléments normatifs. À cet effet, signalons la voie suivie en

41. Conseil supérieur de l'éducation, *Op. cit.*, note 30 (Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école). On trouvera dans divers numéros de la revue *Vie pédagogique* des exemples de modes d'appropriation des domaines généraux de formation et des compétences transversales. Voir, en particulier, le numéro de novembre-décembre 2003 sur les domaines généraux de formation, le numéro d'avril-mai 2004 sur les manières de communiquer de façon appropriée, le numéro de février-mars 2006 sur la santé et le numéro de septembre-octobre 2006 sur les médias.

Angleterre, où l'on propose, en annexe des programmes d'études, des pistes d'intervention non obligatoires en vue de promouvoir le développement des compétences du type transversal. Toujours en Angleterre, le Department for Education and Skills publie conjointement avec la Qualifications and Curriculum Authority (QCA) des *schemes of work*. Ces derniers consistent en des guides pédagogiques qui démontrent comment les programmes d'études peuvent être traduits en activités d'apprentissage[42]. Mentionnons également les démarches d'élaboration, d'expérimentation et de validation de stratégies pédagogiques qui ont été entreprises aux États-Unis par la SCANS pour suggérer des pistes d'intervention au personnel enseignant. Celles-ci lui permettront ainsi d'intégrer des compétences génériques dans les programmes et d'en favoriser le développement dans les activités d'apprentissage en classe ou en milieu de travail. Ailleurs également, des banques d'outils, élaborés soit par du personnel enseignant, soit par des organismes publics, ont été mises à la disposition du personnel enseignant dans Internet pour lui suggérer des pistes d'intervention. C'est le cas notamment dans la Communauté française de Belgique[43].

Les compétences transversales, dans leur état actuel au Québec, n'appellent-elles pas des travaux analogues? Comme les difficultés relèvent davantage de la mise en œuvre que de la valeur en soi des compétences transversales, le Conseil constate qu'il y a un besoin transitoire mais urgent d'appuis diversifiés. Quelle est la disponibilité du perfectionnement professionnel ciblé dans cette direction? Le Conseil souligne qu'il y a là un enjeu fondamental. Les écoles peuvent-elles moduler des « commandes » en matière de conseil pédagogique, ou toutes les ressources actuelles de conseillers et conseillères pédagogiques sont-elles déjà accaparées par un programme précis ? Les directeurs et les directrices d'école de même que les membres de leur équipe de direction harmonisent-ils couramment la concertation afin d'explorer le profit à tirer des compétences transversales pour tel et tel enseignement? Est-ce possible d'envisager des travaux de recherche appliquée mettant à l'épreuve, avec méthode et rigueur, des outils pertinents en vue de l'exploitation des compétences transversales? L'appel à des outils, qui n'imposent rien mais qui aident à mieux percevoir le côté stimulant et inspirateur des compétences transversales, se manifeste très nettement chez tout le personnel directement visé dans le réseau scolaire.

Par ailleurs, des pratiques fort intéressantes en ce qui a trait à la prise en compte des compétences transversales ont déjà été conçues, notamment par des équipes-écoles, et celles-ci devraient être diffusées. En ce sens, les revues *Virage* et *Vie pédagogique* présentent déjà des exemples d'activités d'apprentissage élaborées par des enseignants qui favorisent le développement de compétences disciplinaires et transversales[44].

42. Les schemes of work sont décrits dans le site Web du National Curriculum in Action élaboré par la QCA, à l'adresse suivante : www.ncaction.org.uk.
43. La Fédération de l'enseignement fondamental catholique met à la disposition du personnel enseignant une telle banque d'outils qui peut être consultée à l'adresse suivante : www.segec.be.
44. Réjane Bougé et Marie-Michèle Giguère, « L'appropriation de la réforme : des pratiques renouvelées », *Virage*, vol. 6, nº 5, juin 2004, p. 2-8; Lise Lagacé, « La bibliothèque scolaire de l'école primaire Plein Soleil de la région de Québec : un lieu stratégique pour développer la compétence à communiquer : bilan des projets liés à la communication », *Vie pédagogique*, nº 131, avril-mai 2004, p. 26-27.

3.3 Recommandations

Il est des actions que le Ministère peut entreprendre ou susciter aujourd'hui qui n'étaient pas aussi évidentes il y a quelques années. Le retour sur des années de mise en œuvre du renouveau pédagogique fournit à cet effet des indications précieuses. Les pistes d'action proposées s'appuient sur quelques constats que le Conseil tient à reformuler, au risque de paraître trop explicite.

En premier lieu, il se manifeste incontestablement chez les enseignants du primaire la conviction d'un potentiel prometteur pour ce qui est des compétences transversales. On exprime aussi des demandes et des besoins, qui concernent en bonne partie le Ministère. Ainsi, l'une des interrogations majeures porte sur la difficulté de la prise en compte des compétences « Structurer son identité » (primaire) et « Actualiser son potentiel » (secondaire), du fait que cet élément relève de l'ordre des finalités. De même, la compétence « Communiquer de façon appropriée » appelle un resserrement vers la maîtrise de la langue d'enseignement.

En second lieu, l'appropriation et la mise en œuvre des compétences transversales supposent la concertation. Elles dépendent d'un processus plus large de mise en œuvre du renouveau pédagogique. Elles nécessitent des lieux et des temps de travail en équipe-cycle[45]. Et si ce genre de travail conduit à se donner des priorités en matière de compétences transversales, cela ne peut être que légitime et sain. Ce qui n'est, de par la Loi sur l'instruction publique, ni du ressort individuel de l'enseignant ni du ressort du ministre mais bien du ressort de l'école, de sa direction et de son équipe ainsi que de son propre conseil d'établissement correspond à cette dimension d'appropriation, de particularisation judicieuse et d'établissement de priorités. Après avoir examiné l'ensemble de ces problématiques, le Conseil, dans la conjoncture actuelle, formule les positions énumérées ci-dessous.

Toutes les compétences transversales inscrites dans le *Programme de formation de l'école québécoise* devraient être maintenues, à l'exception des compétences « Structurer son identité » (primaire) et « Actualiser son potentiel » (secondaire) qui sont effectivement, selon le Conseil, de l'ordre des finalités de l'éducation. Le Conseil considère qu'il ne s'agit donc pas, au sens premier du terme, de compétences transversales.

Par conséquent, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

2) de retenir les compétences transversales suivantes : « Exploiter l'information », « Résoudre des problèmes », « Exercer son jugement critique », « Mettre en œuvre sa pensée créatrice », « Se donner des méthodes de travail efficaces », « Exploiter les technologies de l'information et de la communication », « Coopérer » et « Communiquer de façon appropriée ».

45. Des interlocuteurs du secondaire attirent l'attention, à juste titre, sur le fait que la progression par cycle a un sens fort au primaire et au premier cycle du secondaire, alors que, au-delà, le découpage plus annuel reprend le dessus. De ce fait, le mode de travail concerté le plus approprié après le premier cycle du secondaire aura ses traits propres.

Par ailleurs, le Conseil souscrit à la visée nettement plus linguistique de la compétence « Communiquer de façon appropriée » proposée dans le rapport *Réaffirmer l'école*[46].

Étant donné l'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

3) de privilégier l'axe linguistique de la compétence « Communiquer de façon appropriée » afin de mobiliser davantage les efforts autour de la maîtrise de la langue.

Considérant que l'appropriation, la prise en compte et l'évaluation des compétences transversales par le personnel enseignant font appel à l'expression de compétences professionnelles particulières, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande :**

- **au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

4) de veiller à ce que des mesures de formation et d'accompagnement en vue de soutenir le développement professionnel du personnel enseignant au regard des compétences transversales soient mises en place et de veiller à leur suivi et à l'évaluation de leurs effets, en collaboration avec les commissions scolaires;

- **aux commissions scolaires :**

5) de s'assurer que les mesures appropriées de formation et d'accompagnement au regard des nouvelles pratiques que sous-tend la prise en compte des compétences transversales soient mises à la disposition du personnel enseignant;

- **aux directions d'établissement :**

6) de susciter et de favoriser la participation du personnel enseignant à une large gamme d'activités de formation et d'accompagnement en donnant priorité à celles qui concernent l'appropriation du renouveau pédagogique.

Considérant les difficultés liées à la prise en compte des compétences transversales dans les situations d'apprentissage et le peu d'éléments proposés dans le *Programme de formation de l'école québécoise* pour faciliter leur appropriation par le personnel enseignant, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

7) de susciter des initiatives de recherche et de développement en matière de curriculum qui fourniraient au milieu scolaire un répertoire de stratégies et de pratiques permettant aux membres du personnel enseignant de s'approprier les compétences transversales et de les intégrer à leur pratique.

46. Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Op. cit.*, note 17.

Considérant que des pratiques fort intéressantes en ce qui a trait à la prise en compte des compétences transversales ont déjà été conçues, notamment par des équipes-écoles, et que ces pratiques devraient être diffusées, **le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

8) de favoriser et de soutenir l'échange de pistes d'intervention et de pratiques novatrices entre établissements scolaires, commissions scolaires et universités.

CHAPITRE 4 L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

L'évaluation des compétences transversales constitue une difficulté majeure du renouveau pédagogique. Cependant, on ne peut l'isoler totalement de questions plus générales touchant l'évaluation des apprentissages. Le contexte évaluatif auquel renvoie en partie la réticence en matière de compétences transversales touche d'abord la perception de la note comme une fin en soi, l'idéal d'une objectivité absolue dans l'évaluation des apprentissages et, enfin, l'effet sur l'évaluation elle-même des règles et des modes de sanction des études.

À l'arrière-plan, il reste des traces du vieux réflexe : « Est-ce que ça compte? » La note comme quasi-salaire pour la tâche... On veut bien distinguer l'*évaluation formative*[47] d'une *évaluation sommative*[48] gouvernant la réussite et l'échec, mais on craint toujours que, si cela ne compte pas, l'effort ne sera pas au rendez-vous. Réussir une mobilisation reposant sur une meilleure motivation ne va pas de soi. Tout en valorisant l'évaluation formative, on s'est de plus en plus rendu compte que le volet sommatif de l'évaluation pondérait souvent mal l'avant et l'après dans l'effort d'apprendre. Si deux élèves arrivaient au terme d'une année scolaire exactement aux mêmes acquis, le premier pouvait réussir son cours et le second y échouer en raison de faibles résultats aux deux premières étapes, et pourtant c'est lui, le second, qui avait connu la plus grande progression. La mécanique d'addition de résultats ponctuels suivant des proportions prédéterminées servait d'objectivité symbolique, mais elle camouflait parfois le jugement professionnel évaluatif. Dans ce contexte, l'évaluation critériée[49], moins comparative, plus apte à soutenir une certaine différenciation dans les défis proposés se présente comme une ressource prometteuse[50].

Enfin, dans le contexte plus large des problèmes d'évaluation, les pratiques de sanction des études au Québec colorent à leur tour le paysage. Des règles dites provisoires pendant pratiquement deux décennies, l'essai temporaire de comptabiliser des unités de la première à la troisième secondaire

---

47. Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation,* 3e éd., Montréal, Guérin éditeur, 2005, p. 643, définit ainsi l'évaluation formative : « Processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage, ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. »
48. *Ibid.,* p. 648. L'évaluation sommative est ainsi définie : « Évaluation effectuée à la fin d'un cycle ou d'un programme d'études ou, encore, à la suite d'apprentissages extrascolaires, ayant pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés d'un élève afin de permettre la prise de décisions relatives, entre autres, au passage à la classe supérieure, à la sanction des études, à la reconnaissance des acquis expérientiels. »
49. *Ibid.,* p. 634. L'évaluation critériée est ainsi définie : « Mode d'évaluation où la performance du sujet dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou à un critère de réussite, déterminé dans la formulation du ou des objectifs explicitement visés, indépendamment de la performance de tout autre sujet », tandis que l'évaluation normative est ainsi définie (p. 646) : « Mode d'évaluation où la performance d'un sujet est comparée, au moyen de rang centile ou de stanines, à celle des autres personnes d'un groupe de référence d'après un même instrument ».
50. Il y a peut-être beaucoup à tirer, pour lier l'évaluation à ce qui était formulé plus haut comme une optique d'école plus juste, des analyses de François Dubet. Ce dernier souligne en effet que la résistance à l'inégalité, dans les sociétés contemporaines, n'est pas seulement une question d'avoirs mais aussi de capacités que l'élève réussit à acquérir et à développer. Et cela donne le besoin d'une quasi-garantie pour un minimum, dans le contexte de la formation de base, minimum sans lequel l'exclusion sociale menace : François Dubet, *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste?,* Paris, Le Seuil, 2004, 95 p.

pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES)[51], la mise en place d'un « DES plus » à côté du DES ordinaire par l'ajout d'exigences d'entrée au collégial, en 1994, puis la fréquente critique de cette dualité, voilà autant de signes que l'état des pratiques et des normes d'évaluation des apprentissages n'a pas toute la clarté et la crédibilité que l'on pourrait souhaiter. Il existe toujours un risque de dissociation entre les apprentissages et leur évaluation, dissociation que le renouveau pédagogique tend à réduire mais qui n'a pas totalement disparu de l'environnement scolaire. On s'est graduellement rendu compte, au Québec comme ailleurs, qu'il est beaucoup plus difficile d'évaluer de manière fiable ce qui a le plus de valeur, dans les acquis scolaires, que le plus banal et le plus éphémère[52]. Comment naviguer dans tout cela précisément en matière de compétences transversales? C'est certainement une partie du problème de l'évaluation, une partie pressante, qui plus est. La traiter au mieux s'impose, mais cela ne réglera pas toutes les difficultés en matière d'évaluation.

Ce par quoi l'évaluation des compétences transversales a touché particulièrement l'opinion publique au cours des derniers mois concerne toute la question des bulletins d'élèves et leur compréhension par les parents. Le Ministère a entrepris, dès l'automne 2006, des discussions à cet égard et a proposé des mesures permettant de répondre aux inquiétudes soulevées. Le Conseil tente ici de faire le point sur les acquis et sur les éléments plus ou moins en suspens à l'égard de l'évaluation des compétences transversales. Il sera question d'abord des difficultés largement perçues dont les travaux de la Table de pilotage du renouveau pédagogique témoignent avec nuance. Le Conseil abordera ensuite les principales facettes de ces difficultés au regard des référentiels existants, en évitant d'assimiler les difficultés de l'ordre de la communication avec les parents et les difficultés de l'évaluation proprement dite. Enfin, il touchera le besoin de clarifications ultérieures à celles qui sont déjà à la disposition du personnel enseignant, pour conclure sur quelques recommandations précises.

4.1 La complexité de l'évaluation dans une approche par compétences

Le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique publié en 2006 fournit un certain nombre de constats éclairants sur la situation de l'évaluation des compétences en général, et sur celle de l'évaluation des compétences transversales en particulier.

L'évaluation des compétences semble être difficile pour plusieurs enseignants du primaire : 23 % ont répondu être plutôt ou tout à fait d'accord avec l'énoncé « Il est facile d'évaluer les compétences »; c'est le cas de 27 % concernant l'énoncé « Il est aisé d'évaluer les progrès dans les divers domaines de formation »[53]. Par ailleurs, seulement 29 % des répondants interrogés dans l'enquête décrite dans

51. Il s'agissait, pour l'essentiel, d'accumuler de la première à la troisième secondaire, inclusivement, au moins 84 unités réussies sur 108 pour accéder à la quatrième secondaire.
52. Les tensions et les dilemmes qui habitent le champ de l'évaluation au Québec correspondent en grande partie à celles et ceux qui se manifestent ailleurs. Jean-Marie de Ketele en avait traité, en 1993, dans une note de synthèse toujours éclairante. Dans cette note, il met en parallèle et en contraste quelques « paradigmes » de l'évaluation centrés, par exemple, soit sur la fiabilité et la « justice » de la note, soit sur un arrière-plan d'efficacité de l'école et de responsabilisation institutionnelles, ou au contraire sur l'aptitude à guider l'aide opportune à l'élève : Jean-Marie De Ketele, « L'évaluation conjuguée en paradigmes », *Revue française de pédagogie*, nº 103, avril 1993, p. 59-80.
53. *Ibid.*, p. 147.

le rapport GAPE-CRIRES publié en 2004[54], estiment que les méthodes et les critères d'évaluation sont clairs.

Le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique fait également état d'un paradoxe. Ainsi, 79 % des enseignants consultés estiment être en mesure de tirer profit de l'évaluation pour aider les élèves dans leurs apprentissages, mais, par ailleurs, seulement 27 % des conseillers pédagogiques croient que les enseignants sont en mesure de le faire. Cela démontre que la perception des uns et des autres diverge sur la nature même des observations qui peuvent être réinvesties dans l'aide aux élèves.

De plus, selon ce rapport, un pourcentage relativement important d'enseignants est peu à l'aise lorsque vient le temps de se servir des outils de référence (critères d'évaluation, attentes de fin de cycle et échelles des niveaux de compétence) fournis par le Ministère en matière d'évaluation. Par exemple, toujours au primaire :

- 51 % des titulaires d'une classe ordinaire sont très ou assez à l'aise à l'idée de réaliser un **bilan de fin de cycle**, en tenant compte de l'ensemble des données recueillies;
- 47 % des titulaires d'une classe ordinaire sont très ou assez à l'aise à l'idée d'utiliser les **critères d'évaluation** définis dans le *Programme de formation de l'école québécoise* pour analyser les apprentissages des élèves;
- 47 % des titulaires d'une classe ordinaire sont très ou assez à l'aise à l'idée d'utiliser les **attentes de fins de cycles** définies dans le *Programme de formation de l'école québécoise* pour situer les apprentissages des élèves;
- 32 % des titulaires d'une classe ordinaire sont très ou assez à l'aise d'utiliser les **échelles des niveaux de compétence** élaborées par le Ministère pour situer les apprentissages des élèves.

Concernant de manière précise l'évaluation des compétences transversales, le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique signale ceci : « En général, il est plus facile pour les enseignants de planifier des situations d'apprentissage visant le développement des compétences transversales, d'observer leur développement et de donner une rétroaction à l'élève que de se prononcer sur le développement de ces compétences ». Repérer une carence est une chose, lire de façon fiable la ligne d'une progression forcément lente paraît plus difficile.

Trois compétences transversales semblent toutefois plus faciles à évaluer par les enseignants. Elles correspondent à celles qui sont travaillées le plus souvent par ces derniers : « Coopérer » (81 %), « Se donner des méthodes de travail efficaces » (82 %) et « Communiquer de façon appropriée » (78 %). Les deux compétences transversales les plus difficiles à évaluer sont : « Exercer son jugement critique » (37 %) et « Structurer son identité » (32 %). Cette dernière compétence a déjà fait l'objet d'une recommandation au chapitre précédent, où l'on a tenu compte à la fois de son sens et des données mentionnées plus haut.

54. Marc-André Deniger et autres (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour : enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*, Québec, GAPE-CRIRES, 2004, 102 p.

4.2 L'évaluation des compétences transversales : difficultés et inquiétudes

Le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique fournit donc des indices quant au niveau de difficulté que représente l'évaluation des compétences transversales pour le personnel enseignant. Par ailleurs, les consultations effectuées par le Conseil, notamment auprès d'un certain nombre d'enseignants, permettent de dégager des indices quant à la nature des difficultés éprouvées à ce sujet.

4.2.1 Des difficultés liées à la faisabilité

L'évaluation des compétences transversales suppose forcément qu'au préalable ces compétences aient fait l'objet d'une attention particulière dans l'élaboration des situations d'apprentissage. Voilà une première difficulté. Cependant, selon le point de vue d'experts en éducation que le Conseil a rencontrés, *comment s'assurer que l'on soutient les enseignants dans le développement des compétences transversales*? Actuellement, les moyens pour soutenir le personnel enseignant dans cette tâche seraient insuffisants. Selon le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique, trois compétences transversales seraient en voie de mise en œuvre par les enseignants : « Se donner des méthodes de travail efficaces », « Coopérer » et « Communiquer de façon appropriée ». Quatre compétences seraient toutefois plus difficiles à prendre en compte : « Mettre en œuvre sa pensée créatrice », « Exercer son jugement critique », « Structurer son identité » et « Exploiter les technologies de l'information et de la communication ». Il faut toutefois garder à l'esprit que ces données proviennent d'une enquête réalisée par le Ministère en 2006, qui recueillait l'opinion du personnel enseignant à l'aide d'un questionnaire. Comme l'analyse du questionnaire l'affirme expressément, il s'agit dans ce cas de perceptions, et non d'un état de fait dûment vérifié par ailleurs. À titre d'exemple, les conseillers pédagogiques et les directions d'école évaluent d'ailleurs plus faiblement la capacité des enseignants à prendre en compte les compétences transversales dans leur enseignement.

Le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique a également montré que plusieurs enseignants éprouvent des difficultés à se servir des outils de référence fournis par le Ministère. Au primaire, par exemple, l'enseignant doit favoriser le développement des compétences transversales et évaluer leur progression en se référant à une échelle de développement de la compétence en quatre échelons seulement, ces derniers tenant lieu de trajectoire de développement de la compétence. Au secondaire, il n'y a pas d'échelle des niveaux de compétence pour les compétences transversales. En effet, les descriptions que présentent les échelles des niveaux de compétence des différentes disciplines tiennent compte des compétences transversales, puisque le développement de ces dernières est étroitement lié à celui des compétences disciplinaires. Toutefois, les correspondances pouvant être établies entre chacune des échelles et les compétences transversales ne sont pas explicites dans les échelles des différents domaines d'apprentissage.

L'appropriation des compétences transversales en vue d'une intégration dans les pratiques enseignantes semble donc difficile. Est-ce un problème d'appropriation des outils à la disposition du personnel enseignant, un problème lié à leur nature ou, encore, un problème d'élaboration des modèles théoriques nécessaires à la mise au point d'outils pertinents? On peut souligner, par

exemple, le point de vue de chercheurs comme Jacques Tardif[55], qui prétend que l'évaluation des compétences (disciplinaires ou transversales) est difficile parce qu'il n'existe pas, à l'heure actuelle, de modèles cognitifs de l'apprentissage de ces compétences qui permettraient de connaître les trajectoires de développement d'une compétence : « Un modèle cognitif de l'apprentissage est une modélisation reposant sur des données scientifiques valides, qui, à partir d'apprentissages critiques, circonscrit les étapes du développement d'une compétence »[56]. Selon ce chercheur, les modèles cognitifs de l'apprentissage devraient notamment préciser les trajectoires de développement d'une compétence, c'est-à-dire les étapes très précises de son développement. Ces trajectoires devraient rendre compte des réorganisations cognitives, soit des changements qualitatifs chez l'élève. Les modèles cognitifs devraient également permettre de différencier les trajectoires de développement d'une compétence, de manière à faciliter son développement selon des trajectoires plus atypiques. Ces modèles cognitifs seraient nécessaires à la fois pour que les enseignants puissent mettre en place des situations d'apprentissage favorables au développement des compétences, mais également pour qu'il leur soit plus facile d'évaluer la progression des élèves[57].

La question de savoir si les outils actuellement à la disposition des membres du personnel enseignant sont suffisants pour leur permettre de favoriser le développement des compétences transversales et d'en évaluer leur progression se pose donc de manière tout à fait pertinente.

Une autre difficulté liée à la faisabilité concerne davantage les contraintes de la pratique enseignante au quotidien. D'une part, la prise d'information sur le développement des compétences transversales pour chaque élève oblige la création d'une réserve de temps (observation, consignation de notes, etc.). Il est clair que cette opération nécessite la mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'une gestion de classe qui libère l'enseignant, au moins pour un temps, de son rôle d'acteur principal. En d'autres termes, la gestion pédagogique de la classe doit permettre à l'enseignant de se dégager du temps d'observation de ses élèves, dans des situations qui permettent à ceux-ci de démontrer leurs compétences. Cela suppose une certaine autonomie de la part des élèves, autonomie qui n'est pas nécessairement acquise, par exemple, au premier cycle du primaire; cela exige également de l'enseignant l'acquisition de nouvelles façons de faire en matière de gestion de classe et de mise en œuvre de situations d'apprentissage.

D'autre part, le temps nécessaire à la concertation constitue également un problème dont le Conseil a longuement entendu parler, en particulier dans le cas de l'enseignement secondaire. Selon la Politique d'évaluation des apprentissages[58], le personnel enseignant doit se concerter à la fin d'un cycle sur le développement des compétences transversales chez les élèves. Durant le cycle, les enseignants se concertent s'ils ont choisi de formuler des commentaires généraux sur le développement des compétences transversales et non par discipline seulement[59]. La fréquence des

55. Jacques Tardif, *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006, p. 55.
56. *Ibid.*
57. *Ibid.*
58. Ministère de l'éducation, *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle : être évalué pour mieux apprendre*, Québec, Le Ministère, 2003, p. 42.
59. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, *L'évaluation des compétences transversales : questions et éléments de réponse : principales références dans les encadrements ministériels*, Québec, Le Ministère, 2006, p. 5. Ce document peut également être consulté à l'adresse Web suivante : www.meq.gouv.qc.ca/dgfj/pdf/cpea_evaluation1.pdf.

évaluations et le nombre de compétences transversales évaluées détermineront forcément le temps de concertation nécessaire entre les enseignants, et cette perspective en inquiète plusieurs d'entre eux.

L'expérience de la Communauté française de Belgique[60]

Au regard de ces difficultés particulières d'évaluation des compétences transversales, le Conseil présente ci-dessous les choix effectués par la Communauté française de Belgique :

« Les compétences transversales proposées, dans la Communauté française de Belgique, peuvent être regroupées en trois catégories : les compétences relationnelles, les compétences instrumentales et les compétences relatives à la prise de conscience de son fonctionnement.

Les compétences transversales relationnelles sont les suivantes : se connaître, avoir confiance en soi (identité); connaître l'autre et ses différences (relation); s'impliquer dans la vie sociale (engagement).

Les compétences transversales instrumentales sont les suivantes : agir et réagir; être curieux et se poser des questions; se donner une stratégie de recherche; rechercher de l'information; traiter l'information; communiquer; mettre en œuvre.

Les compétences transversales relatives à la prise de conscience de son fonctionnement sont les suivantes : compétences relatives à la prise de conscience de son être; compétences relatives à l'analyse de ses démarches. [...]

Les compétences transversales prises en compte lors des évaluations, tant celles proposées par la Commission des outils d'évaluation que celles proposées aux fins de l'évaluation externe, sont celles qui sont liées aux démarches mentales et aux méthodes de travail. En outre, l'évaluation de ces compétences se fait souvent de façon implicite, l'élève devant les mobiliser pour réaliser les tâches qui lui sont proposées. Aussi peut-il être demandé à l'élève de laisser des traces de sa démarche (repérage des mots ou indices, hiérarchisation des idées, élaboration d'un plan) pour mener à bien la tâche demandée. Autrement dit, la maîtrise des compétences transversales n'est pas mesurée au moyen d'épreuves, comme c'est le cas des compétences disciplinaires, mais plutôt par l'observation régulière des attitudes et comportements des élèves à travers la réalisation de diverses activités d'apprentissage. »

60. Annie Desaulniers, *Op. cit.*, note 4, p. 5 et 10.

4.2.2 Des difficultés liées à la communication des résultats aux parents

D'abord, l'évaluation dans une approche par compétences demande aux enseignants et aux enseignantes d'exercer davantage leur jugement professionnel, ce qui constitue en soi un facteur de difficulté important[61], que ce soit pour l'évaluation des compétences disciplinaires ou transversales. L'importance accordée à la question de la notation utilisée dans les bulletins témoigne, de fait, d'un malaise au regard de l'exercice du jugement professionnel, mais aussi de l'évaluation dans une approche par compétences en général. Selon le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique, par exemple, 63 % des titulaires d'une classe ordinaire indiquent être assez à l'aise ou très à l'aise relativement à la pratique qui consiste à consigner, dans le bulletin qu'ils utilisent, leur jugement sur le développement de chaque compétence[62]. Cela signifie, par conséquent, que le tiers des enseignants interrogés n'est pas à l'aise à cet égard. De manière plus précise, si la nature et la progression du développement des compétences transversales posent un problème de compréhension à ceux et celles qui enseignent, il va de soi que ces personnes risquent bien de redouter le fait d'avoir à justifier une évaluation des compétences transversales auprès des parents.

Ensuite, les difficultés de compréhension des différents outils de communication de résultats aux parents peuvent également constituer un facteur d'inquiétude pour les enseignants. La formulation « savante » des compétences transversales et la compréhension de leur place dans un curriculum intégré peuvent constituer un défi important pour beaucoup de parents. L'enseignant est ainsi placé dans la position de celui qui doit expliquer et justifier la nature et la formulation des compétences. Est-il nécessaire que les parents comprennent aussi finement le curriculum que les enseignants eux-mêmes? Les énoncés inscrits dans les communications aux parents doivent-ils être forcément identiques à ceux qui figurent dans le *Programme de formation de l'école québécoise*?

L'expérience ontarienne[63]

« Dans le curriculum de l'Ontario, on propose des habiletés d'apprentissage à développer au primaire et au secondaire. Elles ont des affinités évidentes avec les compétences transversales du Québec. Formulées pour les écoles primaires de langue française, les compétences ontariennes sont : l'utilisation du français oral; l'utilisation de l'information; la coopération avec les autres; la participation en classe; l'observation du code de conduite de l'école; l'autonomie du travail; la remise des travaux et des devoirs; l'habileté à résoudre des problèmes; le sens de l'initiative; l'habileté à se fixer des objectifs pour améliorer son travail. Pour les études secondaires, ce sont : l'utilisation du français parlé; l'autonomie et la collaboration en équipe; l'organisation; les habitudes de travail et les devoirs; l'initiative. Il est éclairant de regarder comment cela s'évalue et comment cela se communique dans les bulletins scolaires :

Le bulletin scolaire de l'Ontario met l'accent sur deux aspects distincts du rendement de l'élève : la satisfaction des attentes du curriculum provincial, lesquelles consistent en les connaissances et les habiletés acquises dans chacune des matières, et l'acquisition des compétences à développer, aussi

61. Le Comité sur la Politique d'évaluation des apprentissages a d'ailleurs produit une fiche d'information sur le sujet, ce qui témoigne bien d'un certain malaise à cet égard : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, *La valeur accordée au jugement professionnel des enseignants : questions et éléments de réponse : principales références dans les encadrements ministériels*, Québec, Le Ministère, 2006, 10 p.
62. Table de pilotage du renouveau pédagogique, *Op. cit.*, note 2, p. 66.
63. Annie Desaulniers, *Op. cit.*, note 4, p. 17.

nommées les habiletés d'apprentissage. Aussi le bulletin comporte-t-il une section pour communiquer le rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum dans chaque matière et une autre pour communiquer le rendement de l'élève sur l'acquisition des compétences à développer en matière d'apprentissage. Au primaire, l'évaluation du développement de ces habiletés est présentée à la fin du bulletin alors qu'au secondaire, elle est inscrite à côté du rendement de chacune des matières. Il y a donc sur le bulletin du secondaire autant de cotes se rapportant aux habiletés à développer que l'élève a de matières différentes. Alors que la satisfaction des attentes du curriculum est exprimée sous forme de cotes (A-B-C-D) et de pourcentages, le rendement général de l'élève par rapport aux compétences à développer est inscrit au moyen d'une lettre (« E » pour Excellent; « T » pour Très bien; « S » pour Satisfaisant; ou « N » pour Amélioration nécessaire). »

4.3 La fiche d'information sur l'évaluation des compétences transversales produite par le Comité sur la Politique d'évaluation des apprentissages : clarification essentielle mais insuffisante

Le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique reconnaît clairement les difficultés relatives à l'appropriation des principes de l'évaluation dans une approche par compétences. De son côté, le Comité sur la Politique d'évaluation des apprentissages a été constitué afin d'examiner cette politique et de proposer des pistes de solution pour assurer sa mise en œuvre. Ce comité a donc produit jusqu'à maintenant un certain nombre de documents d'information, à partir des questions les plus fréquentes des enseignants, des directions d'école, des parents, etc. L'un de ces documents, sous forme de fiche d'information, porte sur l'évaluation des compétences transversales, ce qui traduit ainsi un besoin de clarification évident à cet égard[64].

La fiche d'information sur l'évaluation de compétences transversales fournit un certain nombre de balises qui servent à éclairer la pratique des enseignants. Elle précise, par exemple, que les enseignants peuvent proposer au directeur de l'école le nombre de compétences transversales qui feront l'objet d'une évaluation dans les communications et leur nature, ainsi que la fréquence et la manière de communiquer les résultats aux parents. De plus, la fiche d'information mentionne que « le régime pédagogique prévoit que, à partir de juillet 2007, les parents devront être informés, dans les bilans des apprentissages de fin de cycle ou d'année, des apprentissages réalisés pour au moins une des compétences transversales »[65]. On comprend ainsi que l'appréciation des neuf compétences transversales à chaque communication aux parents (bulletin) n'est pas exigée, mais qu'au moins une des compétences transversales devra être évaluée en vue de l'élaboration du bilan des apprentissages. Par ailleurs, la fiche d'information précise également que « le recours à des commentaires formatifs est approprié pour apprécier les apprentissages relatifs aux compétences transversales »[66]. Les enseignants doivent toutefois se référer aux critères d'évaluation (éléments observables) fournis par le *Programme de formation de l'école québécoise*.

La fiche d'information clarifie donc les obligations des membres du personnel enseignant à cet égard, mais elle ne leur fournit cependant pas davantage d'outils qui leur permettraient de les intégrer plus facilement aux situations d'apprentissage et d'évaluation qu'ils mettent en place.

64. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, *Op. cit.*, note 62.
65. *Ibid.*, p. 3.
66. *Ibid.*

4.4 Les orientations et des recommandations

Est-il nécessaire d'évaluer les compétences transversales? Doivent-elles faire l'objet d'une évaluation en cours d'apprentissage? Une évaluation « certificative » est-elle nécessaire? Ces compétences doivent-elles toutes être évaluées? L'évaluation de ces compétences doit-elle faire l'objet d'une communication aux parents? Telles sont essentiellement les questions sur lesquelles le Conseil souhaite jeter un éclairage.

4.4.1 L'évaluation des compétences transversales : fonction essentielle d'aide à l'apprentissage

L'une des fonctions de l'évaluation, tel que cela est précisé dans la Politique d'évaluation des apprentissages, est la fonction d'aide à l'apprentissage. Ainsi, l'évaluation fournit une rétroaction continue à l'élève et à l'enseignant, rétroaction qui peut être réinvestie dans les situations d'apprentissage ultérieures. Il ne s'agit pas d'un élément complètement nouveau puisque la fonction d'aide à l'apprentissage s'apparente à l'évaluation que l'on appelait « formative » durant les années 80. En raison de cette fonction étroitement associée à l'apprentissage lui-même, le Conseil estime que, de la même manière qu'il est nécessaire de favoriser leur développement, les compétences transversales doivent faire l'objet d'une évaluation plus attentive que celle qu'effectuent actuellement, de manière plus intuitive, beaucoup d'enseignants. Selon le Conseil, l'évaluation des compétences transversales dans une perspective d'aide à l'apprentissage doit donc se faire de manière plus systématique pour chaque élève.

Précédemment, le Conseil a montré l'importance des compétences transversales à la fois comme finalité de l'éducation, comme indicateurs de la qualité du curriculum et comme stimulant permettant le développement des compétences disciplinaires de haut niveau. En ce sens, les compétences transversales doivent être au cœur des apprentissages faits par les élèves et l'information obtenue par une rétroaction continue sur la progression de leur développement chez les élèves est incontournable.

Quant à la pertinence d'une évaluation officielle des compétences transversales dans les bilans de fin de cycle, le Conseil émet des réserves importantes, principalement en ce qui a trait à l'aspect de la sanction des études. S'il y a intérêt à informer l'élève et ses parents quant au niveau de développement des compétences transversales, il n'existe pas de raisons pédagogiques pertinentes pour en faire, de près ou de loin, un enjeu de passage d'un cycle à l'autre.

De plus, les outils mis à la disposition des enseignants (notamment des échelles peu claires au primaire et même l'absence d'échelles au secondaire) ne permettent pas la rigueur nécessaire dans une démarche évaluative officielle. Il n'y a pas de possibilités d'uniformité dans les critères utilisés et encore moins dans leur interprétation. La difficulté à surmonter pour en arriver à porter des jugements équitables sur la progression de tous les élèves est donc notable.

Le Conseil émet donc des réserves quant à une évaluation « certificative » de fin de cycle et elles sont de deux ordres. D'abord, il estime que l'évaluation de certaines compétences transversales est difficile à envisager, par exemple pour les compétences suivantes : « Mettre en œuvre sa pensée créatrice » et « Exercer son jugement critique ». Présentement, il s'agit de compétences pour lesquelles les représentations des enseignants semblent les moins consensuelles. Ensuite, le

Conseil n'est pas convaincu que les outils à la disposition du personnel enseignant peuvent permettre une évaluation rigoureuse et équitable pour tous les élèves. À noter que les compétences « Structurer son identité » et « Actualiser son potentiel » font également problème, mais, comme le Conseil ne recommande pas de les conserver, il n'y a pas lieu de pousser plus loin l'analyse à leur sujet.

Cependant, cela ne diminue en rien la confiance que le Conseil reconnaît au jugement professionnel des enseignants et à leurs capacités d'évaluer pour adapter leur enseignement, pour planifier les activités d'apprentissage et même pour informer les élèves, les autres acteurs de l'école et les parents.

Quant à la question de savoir si toutes les compétences transversales doivent être évaluées, le Conseil répond par l'affirmative, dans la mesure où cette évaluation a pour fonction l'aide à l'apprentissage et non la sanction des études. Ainsi, le recueil d'information et l'observation concernant le développement des compétences transversales en vue d'un réinvestissement dans des situations d'apprentissage doivent être intégrés dans la pratique quotidienne du personnel enseignant. Cependant, cela vaut en tenant compte d'accords éventuels pour marquer des priorités dans les compétences transversales, en conformité avec la marge de manœuvre de l'équipe-école, appuyée sur ce qui est du ressort de l'école et du conseil d'établissement.

4.4.2 La communication aux parents : simplifier et clarifier l'information essentielle

L'évaluation et la communication des résultats constituent deux opérations qui doivent être distinguées. Ainsi, l'évaluation, dans une perspective d'aide à l'apprentissage, est une pratique permettant à l'enseignant d'obtenir une rétroaction et d'adapter les situations d'apprentissage en fonction des besoins des élèves. Elle permet également à l'élève de revoir ses propres stratégies d'apprentissage et d'en adopter ou d'en créer lui-même de nouvelles. L'évaluation, dans une perspective de reconnaissance des compétences (fonction « certificative ») permet de déterminer si, à la fin d'un parcours, l'élève a répondu aux exigences. À retenir que l'évaluation, que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de sanction des études, est un acte professionnel exercé par l'enseignant; elle implique une démarche méthodologique et l'application de concepts complexes. La communication aux parents, quant à elle, concerne les modalités par lesquelles l'enseignant doit informer les parents du résultat de cette évaluation. Cette information passe, la plupart du temps, par un bulletin standard rempli par l'enseignant pour chacun de ses élèves ou par un bilan des apprentissages établi à la fin du cycle.

En ce qui a trait à la communication des résultats portant sur la progression du développement des compétences transversales, le Conseil estime que la place importante occupée par ces dernières dans le curriculum justifie la communication des résultats en question aux parents. Cependant, il y a lieu de leur fournir toute l'information nécessaire, mais seulement l'information essentielle pour leur permettre de bien situer les forces et les défis de leurs enfants. En ce sens, le choix de l'information transmise de même que sa forme doivent faire l'objet d'une attention particulière. Deux questions semblent incontournables : quelle information souhaite-t-on transmettre aux parents et dans quel but? Quelle est la manière la plus appropriée de transmettre cette information de manière à atteindre le but visé? Aussi, le Conseil estime que, si l'évaluation des compétences transversales dans une perspective d'aide à l'apprentissage est incontournable, cela ne signifie pas pour autant que les

enseignants doivent nécessairement transmettre de façon officielle toute cette information à l'occasion de chacune des communications aux parents.

On comprend facilement l'intérêt d'une fenêtre ouverte sur les compétences transversales en fin de cycle au primaire et au premier cycle du secondaire. C'est, entre autres, un signal envoyé à l'équipe-cycle suivante en vue d'aider plus immédiatement les élèves de diverses façons selon leurs forces et faiblesses. Il va de soi, cependant, qu'au secondaire cela repose sur un partage des observations. Une dimension analogue d'un bilan devenu annuel au second cycle du secondaire pose d'autres questions. Pourrait-il dépendre d'un professeur qui a charge de certains élèves plus directement que comme simple enseignant parmi plusieurs? On voit bien que le mode de sanction des études et d'obtention du diplôme d'études secondaires rend atypique le second cycle du secondaire, en y insérant un mode incontournable de promotion par matière et de diplomation par accumulation d'unités. La meilleure approche pour un bilan des acquis sensible aux compétences transversales à la fin de la troisième, de la quatrième et de la cinquième secondaire reste à explorer.

4.4.3 Une pratique pédagogique à développer

Le Conseil s'est efforcé de discerner des avenues réalistes et prometteuses dans un contexte complexe, marqué d'héritages, de pressions, d'une familiarisation encore partielle avec les compétences transversales. Cela étant dit, le Conseil est d'avis que les compétences transversales constituent un élément fondamental du curriculum du primaire, si ce n'est davantage de celui du secondaire. Par conséquent, malgré les difficultés constatées concernant la prise en compte et l'évaluation des compétences transversales, le Conseil estime qu'il faut garder le cap et maintenir des exigences élevées au regard de leur appropriation et de leur mise en œuvre .

En ce sens, le Conseil croit que l'ensemble des compétences transversales qu'il recommande de retenir, soit « Exploiter l'information », « Résoudre des problèmes », « Exercer son jugement critique », « Mettre en œuvre sa pensée créatrice », « Se donner des méthodes de travail efficaces », « Exploiter les technologies de l'information et de la communication », « Coopérer » et « Communiquer de façon appropriée », doivent être au cœur des apprentissages des élèves. Par conséquent, le personnel enseignant doit soutenir et observer leur développement, adapter les situations d'apprentissage en fonction des besoins des élèves et fournir une rétroaction à chacun pour lui permettre d'adapter ses propres stratégies d'apprentissage et d'en concevoir de nouvelles. C'est ce qui s'appelle évaluer dans un but d'aide à l'apprentissage, et cela doit faire partie de la pratique quotidienne du personnel enseignant.

Dans la mesure où une évaluation a pour fonction l'aide à l'apprentissage, le Conseil considère que toutes les compétences transversales retenues doivent être évaluées. Il n'est pas nouveau pour les enseignants d'intervenir auprès des élèves en vue de développer de telles compétences. La nouveauté réside dans le fait d'en rendre compte.

À cet effet, le Conseil est conscient du temps d'appropriation nécessaire pour arriver à rendre compte du développement de ces huit compétences dans le bilan des apprentissages. En ce sens, il croit qu'il est acceptable de poursuivre dans la voie tracée par le ministre et de rendre compte du développement d'une compétence transversale pour 2008. Le Conseil estime donc qu'il n'y a pas lieu d'accorder à cette reddition de comptes une valeur « certificative ».

Considérant la difficulté générale d'appropriation de la démarche d'évaluation dans une approche par compétences, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

9) d'intensifier les travaux liés à la mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages de manière à faciliter l'appropriation, par le personnel enseignant, de la démarche d'évaluation dans le contexte d'une approche par compétences.

Par ailleurs, pour être en mesure d'apprécier le développement des compétences, non seulement l'enseignant doit être capable de planifier des activités qui sollicitent les compétences en cause, mais il doit également avoir les outils de référence nécessaires (critères d'évaluation et échelles des niveaux de compétence). Étant donné l'absence d'échelles des niveaux de compétence pour le secondaire et le besoin de clarification des outils de référence du primaire, le Conseil estime que, afin d'atteindre les objectifs soutenus par le *Programme de formation de l'école québécoise* pour l'évaluation des compétences transversales, de même que pour rendre compte des apprentissages faits dans le cas d'au moins une des compétences transversales dans le bilan des apprentissages de juin 2008, il faut rapidement répondre à ces besoins. En conséquence, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

10) de s'assurer que les enseignants du primaire et du secondaire disposent d'outils de référence suffisants (critères d'évaluation et échelles des niveaux de compétence) pour leur permettre de comprendre les trajectoires de développement de chacune des compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise*.

Cela implique, au primaire, la clarification des critères d'évaluation et des échelles des niveaux de compétence et, au secondaire, la clarification des critères d'évaluation et l'élaboration des échelles des niveaux de compétence pour les compétences transversales.

4.4.4 Un outil de communication aux parents à améliorer

Le Conseil distingue l'évaluation des compétences transversales de la communication faite aux parents à cet effet. L'évaluation est un acte professionnel exercé par l'enseignant et implique une démarche méthodologique. La communication aux parents, quant à elle, concerne les modalités par lesquelles l'enseignant doit rendre compte à ceux-ci de la progression du développement des compétences transversales de leur enfant. Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, le Conseil croit qu'il est nécessaire de communiquer l'information sur la progression du développement des compétences transversales pour que le parent puisse soutenir son enfant. Traditionnellement, le bulletin a été l'outil privilégié de communication des résultats d'apprentissage disciplinaire. Le défi consistera à trouver un cadre de communication permettant de transmettre, d'une part, l'information complète à la fin d'un cycle et, d'autre part, des remarques utiles en cours de cycle pour que les parents jouent leur rôle d'appui au programme de l'école.

En ce qui a trait à la communication de l'information sur la progression du développement des compétences transversales, le Conseil estime que la place importante occupée par les compétences transversales dans le curriculum justifie que les huit soient nommées sur le bulletin et que l'espace prévu à cette fin permette, le cas échéant, l'expression de commentaires portant sur des aspects particuliers, qu'ils soient positifs ou qu'ils concernent des améliorations souhaitables. Le Conseil

croit, par ailleurs, qu'il est du ressort de l'enseignant de déterminer si des éléments particuliers doivent être transmis aux parents sur l'une ou l'autre compétence. Dans le contexte d'une application progressive de l'obligation d'évaluer le développement des compétences transversales, le Conseil est d'avis que devraient être clairement indiquées les compétences retenues pour le bilan de fin de cycle.

En conséquence, le Conseil supérieur de l'éducation suggère aux différents intervenants visés par la transmission des résultats scolaires aux parents par l'entremise du bulletin :

> *Que les huit compétences transversales soient nommées sur le bulletin et que des commentaires particuliers sur la progression du développement des compétences transversales des élèves puissent leur être transmis en cours de cycle par l'enseignant selon les besoins.*

CHAPITRE 5 RAPPEL DES PRÉOCCUPATIONS ET DES RECOMMANDATIONS ET FORMULATION D'UNE RECOMMANDATION GÉNÉRALE

Dans ce chapitre, le Conseil fait un rappel des recommandations déjà formulées et de leurs fondements. Il ajoute une recommandation relative aux conditions générales propices à la prise en compte des domaines généraux de formation, des compétences transversales et de leur évaluation.

5.1 La pertinence et l'applicabilité des domaines généraux de formation

5.1.1 La pertinence

D'emblée, le Conseil reconnaît la pertinence des domaines généraux de formation, car ils regroupent les grands enjeux de société. Le choix de traiter les dimensions visées de l'éducation par la prise en charge interdisciplinaire et non plus par des mini-cours parallèles est reçu comme éminemment défendable et légitime. Ces domaines sont par ailleurs porteurs d'intentions éducatives communes à l'ensemble du personnel en milieu scolaire en vue de développer chez les élèves les attitudes et les compétences nécessaires pour remplir leurs rôles d'adulte et de citoyen. En outre, les sujets abordés dans les domaines généraux de formation devant être traités de diverses manières dans les domaines d'apprentissage, ils permettent à l'élève de faire des liens entre les apprentissages scolaires et les situations de la vie. Ils constituent ainsi des leviers majeurs pour motiver les élèves.

5.1.2 L'applicabilité

Par ailleurs, le choix d'une prise en charge partagée des visées d'éducation de l'élève devrait être accompagné de pistes et d'éléments de contenu favorisant l'intégration des domaines généraux de formation dans le curriculum et dans les domaines d'apprentissage. Les pistes d'intervention fournies font plutôt ressortir le potentiel pédagogique des domaines généraux de formation. Le Conseil constate en effet que le *Programme de formation de l'école québécoise* fournit peu de repères pour soutenir l'applicabilité des domaines généraux de formation. Les modalités de leur prise en compte sont laissées au milieu, de même que l'importance à accorder à chacun de ces domaines et leurs modes de traitement selon les cycles.

Le Conseil observe également le peu de liens entre les domaines d'apprentissage et les domaines généraux de formation proposés dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. La responsabilité d'intégrer les domaines généraux de formation est donc laissée aux équipes-écoles, ce qui appelle une action concertée de l'ensemble du personnel pour assurer la cohérence entre les interventions individuelles. En l'absence de tels repères, la prise en compte des domaines généraux de formation se limite souvent à leur aspect motivationnel. Or, les domaines généraux de formation comportent des savoirs et non seulement des attitudes et des habiletés. Si on se limite à les traiter comme des éléments de mise en situation, le Conseil craint que des aspects importants du développement de la personne ne soient plus suffisamment traités et qu'il y ait, en conséquence, appauvrissement du curriculum.

Considérant que les intentions éducatives poursuivies par l'intégration des domaines généraux de formation ne sont pas suffisamment appuyées dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, d'où un risque d'appauvrissement du curriculum, et considérant également les difficultés d'appropriation des domaines généraux de formation par les équipes-écoles et de mise en œuvre selon les cycles, le Conseil juge incontournable la production d'un guide de référence, ayant valeur de suggestion et non de prescription, qui proposerait aux acteurs scolaires un ensemble de liens possibles avec les domaines d'apprentissage tout en laissant la marge d'autonomie nécessaire à l'appropriation locale.

Par conséquent, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

1) de fournir aux écoles, en complément au *Programme de formation de l'école québécoise*, un guide de référence où seront suggérés des liens possibles entre les domaines d'apprentissage et les domaines généraux de formation, y compris aussi les modes de traitement envisageables des différents domaines généraux de formation selon les cycles.

5.2 La prise en compte des compétences transversales

5.2.1 Des compétences à retenir dans le *Programme de formation de l'école québécoise*

Le Conseil reconnaît l'importance des compétences transversales, à la fois comme finalité de l'éducation, comme indicateurs de la qualité du curriculum et comme référentiel pour le développement des compétences disciplinaires de haut niveau. Leur inscription dans le *Programme de formation de l'école québécoise* est l'aboutissement d'une évolution de la pratique pédagogique tant au Québec qu'ailleurs dans le monde. En ce sens, elles ont leur légitimité propre, au même titre que les compétences disciplinaires, et doivent être au cœur des apprentissages faits par les élèves.

Ainsi, selon le Conseil, toutes les compétences transversales inscrites dans le *Programme de formation de l'école québécoise* devraient être maintenues, à l'exception des compétences « Structurer son identité » (primaire) et« Actualiser son potentiel » (secondaire) qui sont, selon lui, de l'ordre des finalités de l'éducation. Le Conseil considère qu'il ne s'agit donc pas, au sens premier du terme, de compétences transversales.

Par conséquent, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

2) de retenir les compétences transversales suivantes : « Exploiter l'information », « Résoudre des problèmes », « Exercer son jugement critique », « Mettre en œuvre sa pensée créatrice », « Se donner des méthodes de travail efficaces », « Exploiter les technologies de l'information et de la communication », « Coopérer » et « Communiquer de façon appropriée ».

En outre, le Conseil souscrit à la visée nettement plus linguistique de la compétence « Communiquer de façon appropriée » proposée dans le rapport *Réaffirmer l'école*[67].

67. Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Op. cit.*, note 18.

Étant donné l'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

3) de privilégier l'axe linguistique de la compétence « Communiquer de façon appropriée » afin de mobiliser davantage les efforts autour de la maîtrise de la langue.

5.2.2 De nouvelles compétences professionnelles à acquérir et à développer par les équipes-écoles

Le Conseil supérieur de l'éducation est conscient que la prise en compte des compétences transversales, d'une part, modifie la pratique enseignante en exigeant une plus grande concertation du personnel enseignant et exige, à cet effet, la mise en place de conditions favorisant le travail en équipe. D'autre part, la prise en compte des compétences transversales, au même titre que l'approche par compétences dans les domaines d'apprentissage, nécessite l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles.

De nombreuses sessions de formation ont été et sont encore offertes au personnel enseignant sur différents aspects du renouveau pédagogique. Cependant, considérant l'importance des changements que cela implique dans la pratique enseignante, des besoins de perfectionnement et d'accompagnement du personnel enseignant se font toujours ressentir sur ce chapitre. En effet, le développement des nouvelles compétences professionnelles, indispensables à la prise en compte des compétences transversales, s'inscrit nécessairement dans le temps et suppose une appropriation progressive de la part du personnel enseignant qui soit soutenue non seulement par une offre de sessions de formation, mais également par de l'accompagnement.

Outre l'offre de telles activités de perfectionnement, il faut également faire en sorte que les conditions nécessaires pour soutenir le développement professionnel des membres du personnel enseignant soient présentes afin de leur permettre de se familiariser avec les nouvelles pratiques que sous-tend la prise en compte des compétences transversales. Parmi ces conditions, mentionnons, notamment, le suivi de la formation, l'accompagnement du personnel enseignant par des conseillers pédagogiques en nombre suffisant et l'organisation d'activités qui favorisent les échanges entre les enseignants sur leurs pratiques.

Considérant que l'appropriation, la prise en compte et l'évaluation des compétences transversales par le personnel enseignant font appel à l'expression de compétences professionnelles particulières, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande :**

- **au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

4) de veiller à ce que des mesures de formation et d'accompagnement en vue de soutenir le développement professionnel du personnel enseignant au regard des compétences transversales soient mises en place et de veiller à leur suivi et à l'évaluation de leurs effets, en collaboration avec les commissions scolaires;

- **aux commissions scolaires :**

    5) de s'assurer que les mesures appropriées de formation et d'accompagnement au regard des nouvelles pratiques que sous-tend la prise en compte des compétences transversales soient mises à la disposition du personnel enseignant;

- **aux directions d'établissement :**

    6) de susciter et de favoriser la participation du personnel enseignant à une large gamme d'activités de formation et d'accompagnement en donnant priorité à celles qui concernent l'appropriation du renouveau pédagogique.

5.2.3 Des savoirs à développer et des pratiques à diffuser

Considérant les difficultés liées à la prise en compte des compétences transversales dans les situations d'apprentissage et le peu d'éléments proposés dans le *Programme de formation de l'école québécoise* pour faciliter leur appropriation par le personnel enseignant, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

7) de susciter des initiatives de recherche et de développement en matière de curriculum qui fourniraient au milieu scolaire un répertoire de stratégies et de pratiques permettant aux membres du personnel enseignant de s'approprier les compétences transversales et de les intégrer à leur pratique.

Considérant que des pratiques fort intéressantes en ce qui a trait à la prise en compte des compétences transversales ont déjà été élaborées, notamment par des équipes-écoles, et que ces pratiques devraient être diffusées, **le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

8) de favoriser et de soutenir l'échange de pistes d'intervention et de pratiques novatrices entre établissements scolaires, commissions scolaires et universités.

5.3 L'évaluation des compétences transversales

5.3.1 Une pratique pédagogique à développer

Le Conseil croit que l'ensemble des compétences transversales, soit « Exploiter l'information », « Résoudre des problèmes », « Exercer son jugement critique », « Mettre en œuvre sa pensée créatrice », « Se donner des méthodes de travail efficaces », « Exploiter les technologies de l'information et de la communication », « Coopérer » et « Communiquer de façon appropriée », doivent être au cœur des apprentissages des élèves. Par conséquent, le personnel enseignant doit soutenir et observer leur développement, adapter les situations d'apprentissage en fonction des besoins des élèves et fournir une rétroaction à chacun pour lui permettre d'adapter ses propres stratégies d'apprentissage et d'en mettre au point de nouvelles. C'est ce qui s'appelle évaluer dans un but d'aide à l'apprentissage, et cela doit faire partie de la pratique quotidienne du personnel enseignant.

Dans la mesure où il s'agit d'une évaluation ayant pour fonction l'aide à l'apprentissage, le Conseil est d'avis que toutes les compétences transversales doivent être évaluées. Il n'est pas nouveau pour les enseignants d'intervenir auprès des élèves en vue de développer de telles compétences. La nouveauté réside dans le fait d'en rendre compte.

À cet effet, le Conseil est conscient du temps d'appropriation nécessaire pour arriver à rendre compte du développement des huit compétences dans le bilan des apprentissages. En ce sens, il croit qu'il est acceptable de poursuivre dans la voie tracée par le ministre et de rendre compte du développement d'une compétence transversale pour 2008. En outre, le Conseil estime, à l'instar de la Politique d'évaluation des apprentissages, qu'il n'y a pas lieu d'accorder à cette reddition de comptes une valeur « certificative ».

Considérant la difficulté générale d'appropriation de la démarche d'évaluation dans une approche par compétences, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

9) d'intensifier les travaux liés à la mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages, de manière à faciliter l'appropriation, par le personnel enseignant, de la démarche d'évaluation dans le contexte d'une approche par compétences.

Par ailleurs, pour être en mesure d'apprécier le développement des compétences, non seulement l'enseignant doit être capable de planifier des activités qui sollicitent les compétences en cause, mais il doit également avoir les référentiels nécessaires (critères d'évaluation et échelles des niveaux de compétence). Étant donné l'absence d'échelles des niveaux de compétence pour le secondaire et le besoin de clarification de celles du primaire, le Conseil estime que, afin d'atteindre les objectifs soutenus par le *Programme de formation de l'école québécoise* pour l'évaluation des compétences transversales, de même que pour rendre compte des apprentissages faits pour au moins une des compétences transversales dans le bilan des apprentissages de juin 2008, il faut rapidement répondre à ces besoins.

En conséquence, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

10) de s'assurer que les enseignants du primaire et du secondaire disposent d'outils de référence suffisants (critères d'évaluation et échelles des niveaux de compétence) pour leur permettre de comprendre les trajectoires de développement de chacune des compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise*.

5.3.2 Un outil de communication aux parents à améliorer

Le Conseil distingue l'évaluation des compétences transversales de la communication faite aux parents à cet effet. L'évaluation est un acte professionnel exercé par l'enseignant et implique une démarche méthodologique. La communication aux parents, quant à elle, concerne les modalités par lesquelles l'enseignant doit rendre compte aux parents de la progression du développement des compétences transversales de leur enfant. Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, le Conseil croit qu'il est nécessaire de communiquer l'information sur la progression du développement des compétences transversales pour que le parent puisse soutenir son enfant. Traditionnellement, le

bulletin a été l'outil privilégié de communication des résultats d'apprentissage disciplinaire. Le défi consistera à trouver un cadre de communication permettant de transmettre, d'une part, l'information complète à la fin d'un cycle et, d'autre part, des remarques utiles en cours de cycle pour que les parents jouent leur rôle d'appui au programme de l'école.

En ce qui a trait à la communication de l'information sur la progression du développement des compétences transversales, le Conseil estime que la place importante occupée par les compétences transversales dans le curriculum justifie que les huit soient nommées sur le bulletin et que l'espace prévu à cette fin permette l'expression de commentaires portant sur des aspects particuliers, qu'ils soient positifs ou qu'ils concernent des améliorations souhaitables. Le Conseil croit, par ailleurs, qu'il est du ressort de l'enseignant de déterminer si des éléments particuliers doivent être transmis aux parents sur l'une ou l'autre compétence. Dans le contexte d'une application progressive de l'obligation d'évaluer le développement des compétences transversales, le Conseil est d'avis que devraient être clairement indiquées les compétences retenues pour le bilan de fin de cycle.

En conséquence, **le Conseil supérieur de l'éducation suggère aux différents intervenants visés** par la transmission des résultats scolaires aux parents par l'entremise du bulletin :

> *Que les huit compétences transversales soient nommées sur le bulletin et que des commentaires particuliers sur la progression du développement des compétences transversales des élèves puissent leur être transmis en cours de cycle par l'enseignant selon les besoins.*

5.4 Une recommandation relative aux conditions générales nécessaires à la prise en compte des compétences transversales et des domaines généraux de formation

Concernant les conditions générales permettant au personnel enseignant de prendre en compte les compétences transversales et les domaines généraux de formation dans leur enseignement et leur évaluation, le Conseil estime qu'il y a lieu d'examiner de manière particulière les contraintes liées à l'instauration de véritables équipes-cycles. Dans des avis publiés en 2002 et 2003, le Conseil a déjà insisté longuement sur l'importance de la concertation entre les enseignants d'un même cycle. Cette concertation est essentielle non seulement pour la prise en compte des compétences transversales et des domaines généraux de formation, mais aussi pour l'appropriation graduelle et harmonieuse du renouveau pédagogique.

Considérant l'importance de la concertation entre les membres des équipes-cycles pour la prise en compte des compétences transversales et des domaines généraux de formation et considérant les caractéristiques particulières du second cycle du secondaire, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande aux commissions scolaires et aux établissements d'enseignement :**

11) de mettre en œuvre les conditions nécessaires à l'instauration de véritables équipes-cycles et de favoriser, le cas échéant pour le second cycle du secondaire, d'autres modalités de concertation, afin de soutenir les initiatives en vue d'un aménagement plus souple du temps scolaire nécessaire à l'application des domaines généraux de formation ainsi qu'à la prise en compte et à l'évaluation des compétences transversales.

CONCLUSION

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux, tel est le message que le Conseil supérieur de l'éducation a voulu livrer dans le présent avis. Pour le Conseil, tant l'intégration des domaines généraux de formation dans l'ensemble du *Programme de formation de l'école québécoise* que la prise en compte et l'évaluation des compétences transversales s'inscrivent dans une perspective d'appropriation qui, par définition, nécessite d'y consacrer du temps et d'offrir au personnel enseignant le soutien nécessaire.

Dans son avis, le Conseil conclut à la pertinence et à l'applicabilité des domaines généraux de formation. Il constate cependant que leur prise en compte réelle est tributaire d'un meilleur éclairage sur les liens possibles avec les domaines d'apprentissage. En l'absence d'un tel soutien offert au milieu, le Conseil craint que les domaines ne soient traités de façon exhaustive, et, ce faisant, que des aspects importants du développement de la personne soient négligés.

Quant à la question de la prise en compte des compétences transversales, le Conseil constate que la démarche d'appropriation dans le milieu est globalement enclenchée, sauf pour certaines compétences qui présentent des difficultés particulières. De l'avis du Conseil, toutes les compétences transversales inscrites dans le *Programme de formation de l'école québécoise* devraient être maintenues, à l'exception des compétences « Structurer son identité » (au primaire) et « Actualiser son potentiel » (au secondaire) qui sont, selon lui, de l'ordre des finalités de l'éducation. Le Conseil croit également qu'il y aurait lieu de privilégier l'axe linguistique de la compétence « Communiquer de façon appropriée » afin de mobiliser davantage les efforts autour de la maîtrise de la langue.

Par ailleurs, le Conseil prend acte des difficultés et des interrogations relatives à l'évaluation des compétences transversales. Voilà pourquoi il distingue, dans son avis, l'évaluation des compétences transversales – qu'elle soit faite dans un but d'aide à l'apprentissage ou pour rendre compte de leur développement dans le bilan des apprentissages – de la communication transmise aux parents à cet effet. Dans la mesure où une évaluation a pour fonction l'aide à l'apprentissage, le Conseil estime que toutes les compétences transversales doivent être évaluées en classe sans que cette évaluation ait un caractère certificatif et qu'il est nécessaire de communiquer l'information essentielle sur la progression de leur développement aux parents pour qu'ils puissent soutenir leur enfant. Le Conseil est toutefois conscient du temps d'appropriation nécessaire pour arriver à rendre compte du développement des huit compétences dans le bilan des apprentissages, et, à cet égard, il juge acceptable de poursuivre dans la voie tracée par le ministre et de rendre compte du développement d'une compétence transversale pour 2008.

Enfin, le Conseil considère que la prise en compte et l'évaluation des compétences transversales par le personnel enseignant font appel à l'expression de compétences professionnelles particulières et exigent un effort concerté de la part du ministre, des commissions scolaires et des directions d'établissement pour faire en sorte que le personnel enseignant puisse obtenir tout le soutien nécessaire pour leur appropriation et leur mise en œuvre au bénéfice de tous les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Archambault, Jean et Chantale Richer (2007). *Une école pour apprendre.* Montréal : Chenelière Éducation, 196 p.

Argument, vol. 9, nº 1, automne 2006-hiver 2007. « L'état des lieux en éducation : la nouvelle guerre des éteignoirs ».

Biron, Diane, Monica Cividini et Jean-François Desbiens (dir.) (2005). *La profession enseignante au temps des réformes.* Sherbrooke : Éditions du CRP, 539 p.

Bissonnette, Steve, Mario Richard et Clermont Gauthier (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?* Québec : Les Presses de l'Université Laval, 163 p.

Boutin, Gérard et Louise Julien (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants.* Montréal : Éditions Nouvelles, 107 p.

Chapelle, Gaëtane et Denis Meuret (dir.) (2006). *Améliorer l'école.* Paris : Presses universitaires de France, 268 p.

Commission des programmes d'études (2004). *Vers un élève citoyen : avis au ministre de l'Éducation sur les domaines généraux de formation dans le Programme de formation de l'école québécoise.* Québec : La Commission, 59 p.

Commission des programmes d'études (2006). *Enseignement secondaire, deuxième cycle (phase 1) : avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise.* Québec : La Commission, 59 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école.* Sainte-Foy : Le Conseil, 62 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques.* Sainte-Foy : Le Conseil, 66 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir.* Sainte-Foy : Le Conseil, 67 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2005). *Le projet de règlement visant à modifier le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 46 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2006a). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005 : le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite.* Sainte-Foy : Le Conseil, 109 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2006b). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités.* Québec : Le Conseil, 140 p.

Corbo, Claude (2006). « Finalités de l'éducation et mission de l'école : 1960-2000 ». Dans Céline Saint-Pierre et Jean-Philippe Warren. *Sociologie et société québécoise : présences de Guy Rocher.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p. 97-117.

De Ketele, Jean-Marie (1993). « L'évaluation conjuguée en paradigmes ». *Revue française de pédagogie,* nº 103, avril, p. 59-80.

Deniger, Marc-André et autres (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour - Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec.* Québec : GAPQ-CRIRES, 102 p.

Desaulniers, Annie (2007). *Éléments de comparaison belges et ontariens en matière de compétences transversales.* Document de travail. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 25 p.

Etim, James S. (dir.) (2005). *Curriculum Integration K-12: Theory and Practice.* New York: Univ. Press of America, 207 p.

Gather Thurler, Monica (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire.* Paris : ESF, 235 p.

Gather Thurler, Monica (2005). « Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants ». Dans Diane Biron, Monica Cividini et Jean-François Desbiens (dir.). *La profession enseignante au temps des réformes.* Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 459-476.

Giroux, Marie (2006). *Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du renouveau pédagogique.* Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 42 p.

Grégoire, Réginald et Marielle Demers (1999). « Améliorer le curriculum et l'apprentissage : innovations américaines et choix québécois ». Dans *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise.* Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, p. 77-111.

Grégoire, Réginald et Marielle Ferland (1996). *Les habiletés et les comportements requis dans le monde du travail : éléments essentiels de la commission SCANS et guide général d'application.* Projet Atout. Longueuil : Commission scolaire Jacques-Cartier, 61 p.

Hargreaves, Andy (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity.* New York: Teachers College Press, 230 p.

Jamet, Christian, Yves Lenoir et Constantin Xypas (2006). *École et citoyenneté, un défi multiculturel.* Paris : Armand Colin, 256 p.

Jonnaert, Philippe, et Armand M'Batika (dir.) (2004). *Réformes curriculaires : regards croisés.* Québec : Presses de l'Université du Québec, 300 p.

Jonnaert, Philippe et autres (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent ».* Genève : Bureau international d'éducation de l'Unesco, 29 p.

Lafortune, Louise, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert (2007). *Observer les réformes en éducation.* Québec : Presses de l'Université du Québec, 221 p.

Laliberté, Jacques (1984). *La formation fondamentale : la documentation américaine.* Montréal : Centre d'animation et de recherche en éducation, 122 p.

Laliberté, Jacques (1987). *La formation fondamentale : la documentation française : 1981-1986.* Montréal : Centre d'animation et de recherche en éducation, 239 p.

Lenoir, Yves, François Larose et Claude Lessard (dir.) (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices.* Sherbrooke : Éditions du CRP, 421 p.

Levine, Donald (2006). *Powers of the Mind: The Reinvention of Liberal Learning in America.* Chicago: The University of Chicago Press, 256 p.

Masciotra, Domenico (2006). *Un accompagnement compétent : une clé de la réussite du renouveau pédagogique.* Document de travail.
http://www.ore.uqam.ca/documentation/masciotra/accompagnement%20competent.pdf

McREL: Mid-continent for Education and Learning. *Delivering Research and Practical Guidance to Educators.*
http://www.mcrel.org/standards-benchmarks/docs/factsheet.asp

Médiane, vol. 1, nº 1, automne 2006. « La fin de l'éducation? ».

Mercier, Alain, Moussadak Ettayebi et Fidèle Medzo (dir.) (2004). *Le curriculum de la formation générale des adultes : défis et perspectives d'une réforme.* Montréal : Association francophone pour le savoir, 168 p.

Ministère de l'éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire.* Version approuvée. Québec : Le Ministère, 350 p.

Ministère de l'éducation (2002). *Échelles des niveaux de compétence : enseignement primaire.* Québec : Le Ministère, 124 p.

Ministère de l'éducation (2003a). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle : être évalué pour mieux apprendre.* Québec : Le Ministère, 68 p.

Ministère de l'éducation (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle.* Version approuvée. Québec : Le Ministère, 575 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005). *Cadre théorique : curriculum de la formation générale de base.* Version provisoire. Québec : Le Ministère, 46 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006a). *Échelles des niveaux de compétence : enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : Le Ministère, 99 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006b). *L'évaluation des compétences transversales : questions et éléments de réponse : principale référence dans les encadrements ministériels.* Québec : Le Ministère, 8 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006c). *Programme de formation de l'école québécoise, deuxième cycle (Parcours de formation générale et parcours de formation générale appliquée).* Version approuvée. (La version définitive, après révision linguistique, est annoncée pour l'hiver 2007).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006d). *La valeur accordée au jugement professionnel des enseignants : questions et éléments de réponse : principales références dans les encadrements ministériels.* Québec : Le Ministère, 10 p.

Montoya, Yves, Jean-Paul Martinez et Gérald Boutin (dir.) (2006). *L'école actuelle face au changement : instruire, éduquer ou socialiser.* Québec : Presses de l'Université du Québec, 147 p.

Paul, Maela (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique.* Paris : L'Harmattan, 352 p.

Possibles, vol. 30, nos 1-2, printemps 2006. « L'éducation au-delà de la réforme ».

Québec. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, mise à jour du 11 octobre 2005.*

Réginald Grégoire inc. (2006). *L'équivalent des domaines généraux de formation dans d'autres systèmes scolaires ou selon des résultats de recherche.* Document de travail. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Table de pilotage du renouveau pédagogique (2006). *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement primaire.* Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 158 p.

Tardif, Jacques (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement.* Montréal : Chenelière Éducation, 363 p.

Vie pédagogique, nº 129, nov.-déc. 2003, sur les domaines généraux de formation; nº 131, avril-mai 2004 sur la compétence « Communiquer de façon appropriée »; nº 133, févr.-mars 2006 sur l'éducation à la santé; nº 140, sept.-oct. 2006 sur l'éducation aux médias. http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-choix.htm

Vincent, S. (2004). « Les discours sur la réforme éducative au Québec : une mise en débat des postures spécifiques des différents acteurs concernés par les savoirs en éducation ». Dans Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.). *Réformes curriculaires : regards croisés.* Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 201-208.

Virage, vol. 6, nº 5, juin 2004, 23 p.

ANNEXE 1

Québec

Gouvernement du Québec
Le ministre de l'Éducation,
du Loisir et du Sport

Québec, le 15 septembre 2006

Monsieur Jean-Pierre Proulx
Président
Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

Monsieur le Président,

Conformément à l'article 9 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, je soumets à votre examen la question de la prise en compte et de l'évaluation des compétences transversales ainsi que la question de la pertinence et de l'applicabilité des domaines généraux de formation à l'école primaire.

Ces questions sur les apprentissages transversaux du Programme de formation de l'école québécoise ont été soulevées par la Table de pilotage du renouveau pédagogique dans son récent rapport intitulé *Évaluation de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire* dont copie est jointe à la présente. J'ai demandé que les recommandations de ce rapport soient appliquées immédiatement. La demande que je vous adresse aujourd'hui s'inscrit dans la ligne de la première recommandation.

Je vous réfère à ce rapport afin que vous preniez connaissance du contexte précis des questions que je vous soumets. Vous y trouverez notamment des renseignements sur les différences que font les enseignantes et les enseignants entre les compétences transversales et entre les domaines généraux de formation quant au degré de difficulté de leur application. Même si le rapport de la Table de pilotage porte sur le primaire, il serait utile que l'avis du Conseil tienne compte des récentes précisions apportées aux compétences transversales et aux domaines généraux dans le Programme de formation du 1er cycle du secondaire et dans celui du 2e cycle.

Je vous saurais gré de me transmettre l'avis du Conseil sur ces questions d'ici la mi-janvier 2007.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

JEAN-MARC FOURNIER

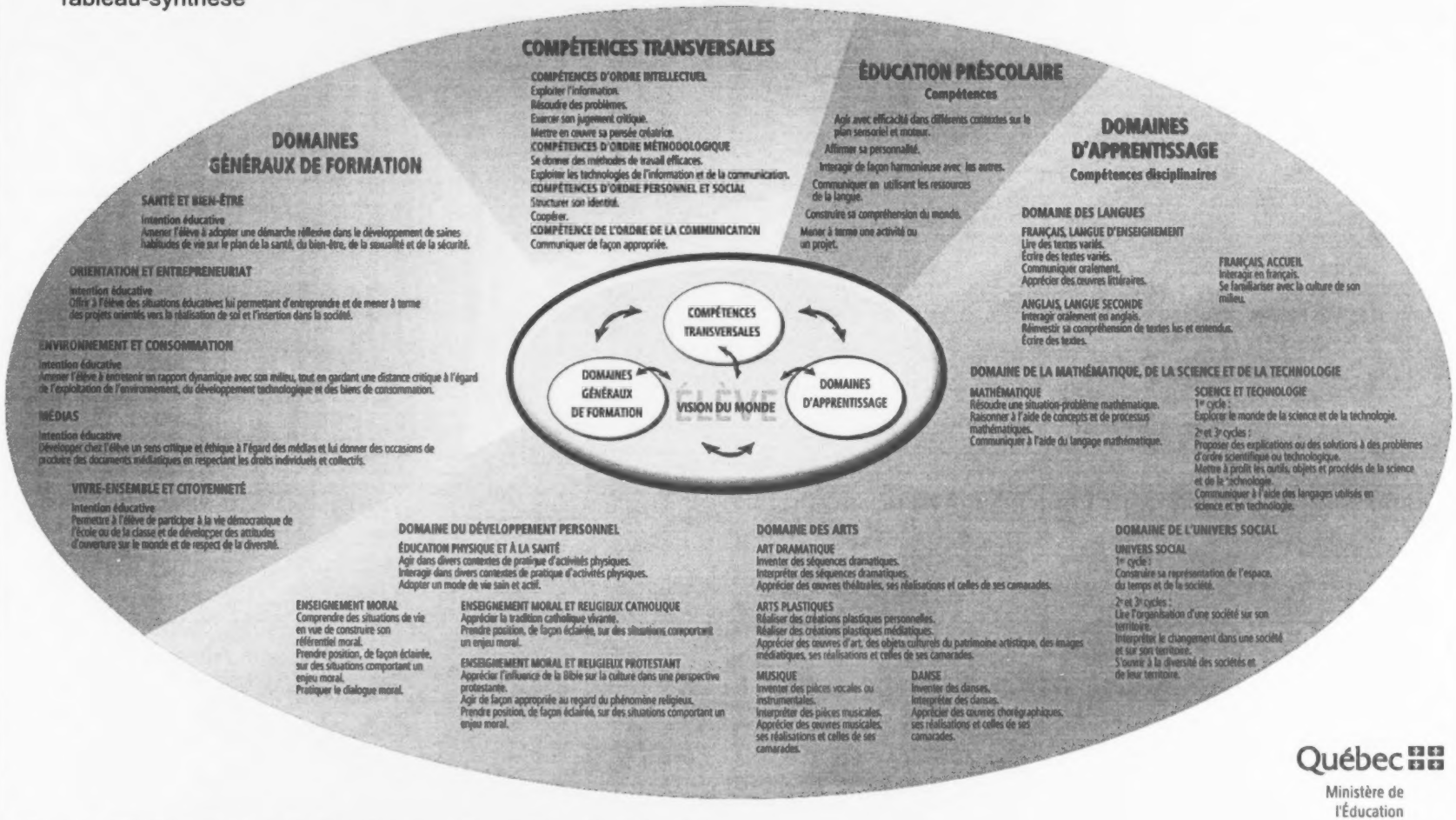
p. j. (1)

Québec
Édifice Marie-Guyart, 16e étage
1035, rue De La Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : (418) 644-0664
Télécopieur : (418) 646-7551
Courriel : ministre@meq.gouv.qc.ca

Montréal
600, rue Fullum, 9e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Téléphone : (514) 873-4792
Télécopieur : (515) 873-1082

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE - ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

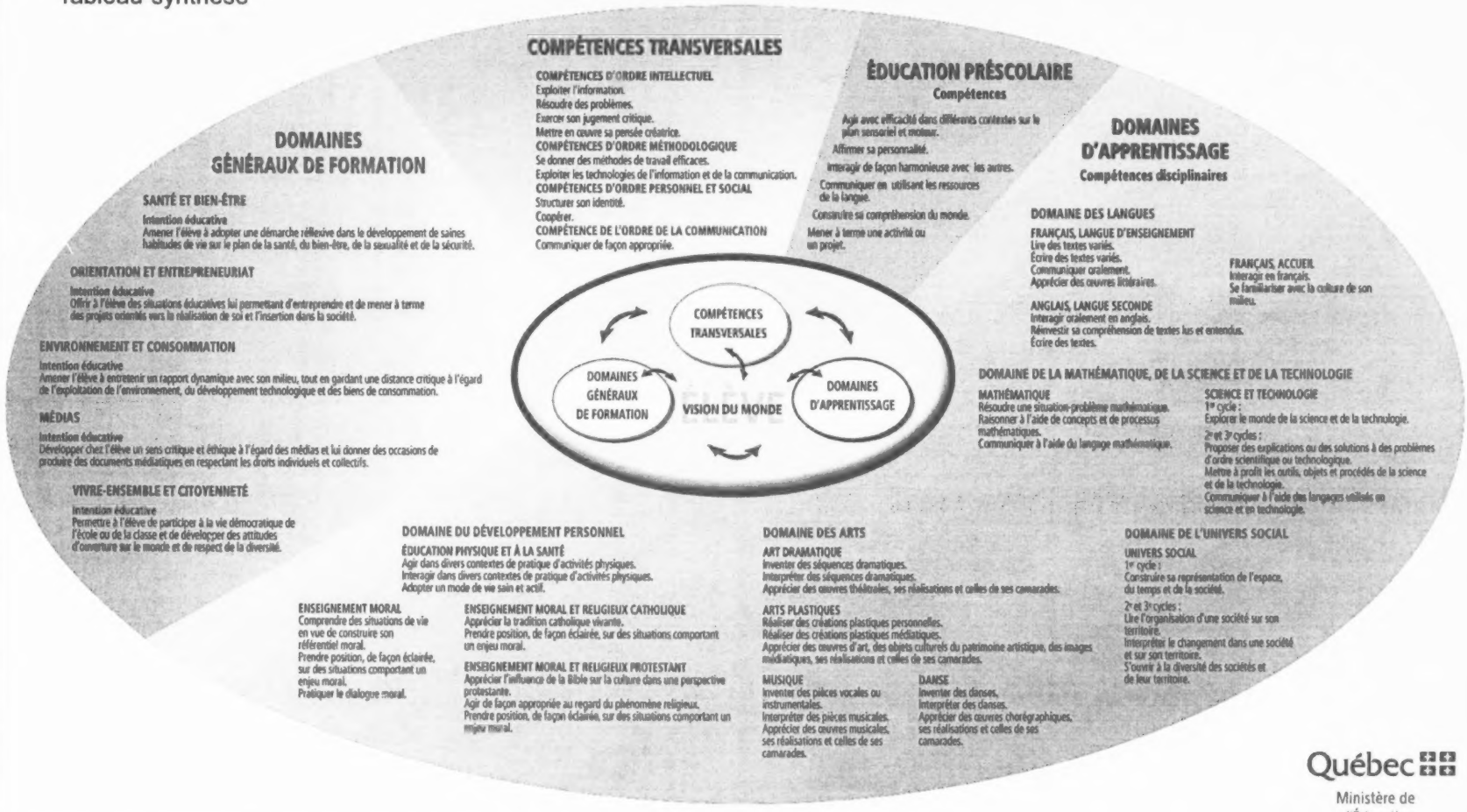
Tableau-synthèse



Source : http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE - ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Tableau-synthèse



Source : http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm

ANNEXE 3 QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DU CURRICULUM DE LA FORMATION GÉNÉRALE AU SECTEUR DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Le curriculum de la formation générale se trouve dans un stade d'élaboration très avancé au secteur de l'éducation des adultes. On peut déjà dégager des analogies et des différences par rapport au régime pédagogique du primaire et du secondaire et au *Programme de formation de l'école québécoise* correspondant.

Au secteur de l'éducation des adultes, il se trouve aussi des domaines généraux de formation, au nombre de quatre, somme toute proches de ceux du primaire et du secondaire : « Citoyenneté », « Santé et mieux-être », « Environnement et consommation » et « Monde du travail ». Il existe également un équivalent des compétences transversales, soit les *compétences polyvalentes*, au nombre de six : « Communiquer », « Agir avec méthode », « Exercer sa créativité », « Raisonner avec logique », « Exercer son sens critique et éthique » et « Coopérer ». Les compétences transversales qui restent sans correspondance retrouvent d'une autre façon des points de chute dans l'un ou l'autre des domaines d'apprentissage.

Ce par quoi ce curriculum de l'éducation des adultes diffère le plus de celui qui a été élaboré pour le primaire et le secondaire en continuité, c'est dans la nature des domaines d'apprentissage. Alors que les cinq domaines d'apprentissage du *Programme de formation de l'école québécoise* sont incontestablement des regroupements de disciplines par affinité, ce n'est pas le cas, ou très peu, des cinq domaines de l'éducation des adultes : domaine de l'univers social; domaine du développement personnel; domaine des langues; domaine de la mathématique, de la science et de la technologie; domaine de la vie professionnelle. Dans la très grande majorité des cas, sauf pour la mathématique et l'informatique, les domaines d'apprentissage du curriculum de la formation générale au secteur de l'éducation des adultes réfèrent d'abord à un ensemble de situations d'apprentissage dotées d'affinités entre elles à l'intérieur d'un domaine, et les disciplines au sens traditionnel interviennent à titre de ressources pour exercer les compétences visées dans le contexte des situations d'apprentissage. La documentation publiée à ce sujet laisse croire que l'appui sur une conception constructiviste de la connaissance et de l'apprentissage varie profondément entre le curriculum élaboré pour les jeunes et celui qui est destiné à l'éducation des adultes. Dans le premier cas, l'optique constructiviste accompagne l'élaboration et éclaire la compréhension, mais sans exclusivisme. Dans le second cas, c'est-à-dire du côté des référentiels connus de l'élaboration du curriculum au secteur des adultes, les positions de base sur le constructivisme semblent à la fois plus poussées et plus impératives, ce qui place les compétences polyvalentes à atteindre avant les compétences disciplinaires plutôt qu'à l'intérieur des diverses disciplines comme dans le curriculum des jeunes.

ANNEXE 4 PERSONNES CONSULTÉES AU MOMENT DE L'ÉLABORATION DE L'AVIS

Conférencières et conférenciers reçus par le comité ad hoc sur les compétences transversales et les domaines généraux de formation :

Jean Archambault et Chantale Richer
Coauteurs de *Une école pour apprendre*

Monique Boucher
Ex-directrice de la revue *Vie pédagogique*

Madeleine Piché
Directrice
École primaire Notre-Dame-du-Canada
Commission scolaire de la Capitale

Réginald Grégoire
Consultant

Personnes rencontrées par l'équipe de recherche du Conseil supérieur de l'éducation :

Le Conseil a réalisé une consultation auprès des principaux acteurs engagés dans le renouveau pédagogique. Ce sont près de 70 personnes, enseignantes et enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire, personnel de direction et conseillères et conseillers pédagogiques, qui ont été rencontrées.

Des remerciements particuliers s'adressent à toutes les personnes qui ont accepté si généreusement de prendre du temps pour partager avec le Conseil leurs pratiques et leurs expertises professionnelles.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

PRÉSIDENTE

Nicole Boutin

MEMBRES

Diane Arsenault
Directice générale
Commission scolaire des Îles

Rachida Azdouz
Vice-doyenne
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Claire Bergeron
Parent
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Claude Bilodeau
Conseillère pédagogique à l'animation
Cégep Beauce-Appalaches

Francine Boily
Chargée de cours - Éducation préscolaire et intervention préscolaire
Université Laval

Martine Boily
Parent
Conseil d'établissement de l'école primaire Holland
Commission scolaire Central

David D'arrisso
Étudiant au doctorat en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Isabelle Delisle
Directrice de vie scolaire au 1er cycle
Collège Jésus-Marie de Sillery

Pierre Doray
Directeur
Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Louise Elaine Fortier
Directrice adjointe
École secondaire Samuel-De Champlain
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Keith W. Henderson
Directeur général
Cégep John Abbott College

Amir Ibrahim
Coordonnateur des services éducatifs et responsable de la sanction des études
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Linda Méchaly
Directrice - École primaire Joseph-Henrico
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Denis Ménard
Conseiller en développement organisationnel, éducatif et technologique
Capitale nationale

Bernard Robaire
Professeur
Département de pharmacologie et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

J. Kenneth Robertson
Directeur général
Commission scolaire New Frontiers

Jean A. Roy
Doyen
Affaires départementales et à la formation continue
Université du Québec à Rimouski

Ginette Sirois
Directrice générale
Cégep de Chicoutimi

Édouard Staco
Parent
Coordonnateur
Service des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Claire Vendramini
Enseignante au préscolaire
École Saint-André
Commission scolaire de l'Énergie

MEMBRE ADJOINTE D'OFFICE

Marie-Claude Champoux
Sous-ministre adjointe
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRES CONJOINTES

Louise de la Sablonnière
Josée Turcotte

Vous pouvez consulter le présent avis sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
http://www.cse.gouv.qc.ca

Vous pouvez aussi en faire la demande au Conseil supérieur de l'éducation :

- par téléphone : 418-643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : 418-644-2530
- par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca
- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180
  Québec (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Téléphone : 418-643-3850
http://www.cse.gouv.qc.ca

Conseil supérieur
de l'éducation
Québec

50-0453